

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ТОБОЛЬСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА
(ФИЛИАЛ) ТЮМЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Кафедра педагогики, психологии и социального образования

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ

И.о. заведующего кафедрой
канд. ист. наук, доцент

_____С.Р. Муратова
_____ 2017 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа «Методология и методика социального воспитания»

Выполнил (а) работу
Студент (ка) 2 курса
очной формы обучения

Гибадуллина
Юлия
Маратовна

Руководитель работы
канд. пед. наук, доцент

Черкасова
Ирина
Ивановна

Рецензент
канд. пед. наук, доцент

Эйхман
Татьяна
Павловна

г. Тобольск, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Сущностная характеристика понятия «социальная активность» ...

1.2. Особенности формального и неформального образования

1.3. Развитие социальной активности будущих педагогов в процессе
интеграции формального и неформального образования в вузе

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Исследование социальной активности студентов

2.2. Развитие социальной активности будущих педагогов в процессе
интеграции формального и неформального образования

2.3. Анализ результатов интеграции формального и неформального
образования в развитии социальной активности будущих педагогов

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЯ

Введение

Вызовы времени, динамизм изменений, сложность решаемых задач поднимают «планку» требований к качеству подготовки современного педагога. Развитие социальной активности будущих педагогов, способного обеспечить личностное, социальное и познавательное развитие учащихся, является необходимым условием достижения нового качества образования. Это обусловлено рядом предпосылок, среди которых можно выделить социально-педагогические, нормативно-правовые, научно-теоретические и практико-ориентированные.

К числу актуализирующих социально-педагогических предпосылок, формирующих социальный заказ системе высшего педагогического образования на развитие социальной активности будущего учителя, могут быть отнесены: смена целевых установок в сфере образования, переход от «знаниевой» к деятельностно-компетентностной образовательной модели, признание значимости активной учебно-познавательной деятельности учащихся, расширение спектра источников получения информации, что заставляет педагога отказаться от роли транслятора информации, развитие возможностей неформального образования в профессиональной подготовке педагога, ожидания родителей и включение их в образовательный процесс, развитие сети социальных партнеров школы, появление у педагога новых инструментов работы и др.

В качестве нормативно-правовых предпосылок, актуализирующих задачу развития социальной активности, выступает профессиональный стандарт педагога «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н), обозначающий новые требования к квалификации педагога, касающиеся не только владения новым содержанием и методами обучения и воспитания, но и социальной и педагогической активностью, а также

региональные стандарты профессиональной педагогической деятельности, требующих от педагога выполнения различных ролей. Решение ключевых задач образования, зафиксированных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы от 29.12.2014 № 2765-р, федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, невозможно в прежней позиции педагога-транслятора, что актуализирует проблему развития его социальной активности.

В качестве значимых научно-теоретических предпосылок выступают основные положения федеральных государственных образовательных стандартов как общего, так высшего педагогического образования: системно-деятельностный и компетентностный подходы, требования к результатам, процессу и условиям образования, внедрение современных педагогических технологий, в том числе проектных, исследовательских, интерактивных и информационно-коммуникационных, что подчеркивает востребованность социально-активных личностей др.

Все это обусловило необходимость обращения к проблеме развития социальной активности будущего педагога. В педагогической науке накоплен большой научный потенциал по проблеме развития социальной активности студентов (В.П. Бездухов, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, С.Г. Вершловский, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, Л.Б. Ительсон, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Е.Н. Шиянов и др.).

Значительный научный интерес к решению данной проблемы фиксируется и в других научных дисциплинах: философии (Л.И. Архангельский, В.И. Селиванов, Е.Ф. Сулимов и др.); социологии (Л.В. Жукова, Е.С. Зорина, А.И. Кравченко и др.), психологии (А.К. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, А.С. Шаров и др.).

Развитие социальной активности как методологической проблемы рассмотрена в работах И.Д. Аванесяна, Н.Е. Щурковой, В.И. Пирогова, Г.Н. Филонова и др.; Н.М. Борытко.

В развитии социальной активности будущих педагогов мощным фактором является усиление возможностей формального образования неформальным образованием. Развитие неформального образования выделено как одно из приоритетных направлений повышения качества профессионального образования, что зафиксировано в Основах государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2025 года от 29.11.2014 г. Понятия формального, неформального, а также информального образования включены в Государственную программу РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. проект «Современной модели образования» до 2020 года. Продвижение идей неформального образования как компонента непрерывного закреплено в международных актах: Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (1998 г.), Всемирном докладе ЮНЕСКО «К обществам знания» (2005 г.).

Вопросы неформального образования привлекают внимание научного сообщества. В отечественной науке основная доля исследований связана с этапом общего образования. Различные аспекты интеграции формального и неформального образования на данном этапе образования рассмотрены в работах В.А. Горского, М.В. Груздева, Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева, Н.Ф. Родичева, М.В. Рыжакова, Г.Ф. Суворовой и др.

В меньшей степени представлены работы, касающиеся научного анализа интеграции формального и неформального образования на этапе профессионального обучения в вузе. Здесь можно отметить исследования Д.Г. Сидорова – в контексте формирования здорового образа жизни студентов, Е.М. Харлановой – с целью развития социальной активности студентов и др. Среди зарубежных исследователей, работающих в данном

направлении, можно отметить труды Т. Джеффса, Ф. Кумбса, А. Роджерса, Т. Симкинса, М.К. Смита.

Рост научного интереса фиксируется в и количестве проводимых научно-практических конференций, посвященных разным аспектам неформального образования.

Однако, несмотря на выявленные возможности интеграции формального и неформального образования, их изучение с целью развития социальной активности будущих педагогов на этапе вузовского обучения до настоящего времени оставалось вне поля зрения исследователей.

Таким образом, актуальность исследования проблемы развития социальной активности будущих педагогов обусловлена как социальным заказом на подготовку активных, творческих, мобильных педагогов в современном образовании, так и необходимостью разработки процесса и механизмов её развития с учетом интеграции формального и неформального образования.

На основе изучения современной теории и практики образования в контексте развития социальной активности будущих педагогов были выявлены следующие противоречия:

- на социально-педагогическом уровне: между возросшей потребностью в педагоге с высоким уровнем социальной активности и её снижением из-за возросшего объема функций и зоны ответственности учителя;

- на научно-теоретическом уровне: между выделенными и отрефлексированными наукой теоретическими положениями о сущностных характеристиках социальной активности студента и неразработанностью механизмов целенаправленного их развития с использованием потенциала неформального образования во взаимодействии с формальным в период обучения в вузе;

- на практико-технологическом уровне: между использованием вузами элементов неформального образования и нереализованностью

интегративного потенциала формального и неформального образования, а также содержательного, методического и организационного его обеспечения для развития социальной активности будущих педагогов.

Выявленные противоречия позволяют определить **проблему** исследования: каковы содержание и способы развития социальной активности будущих педагогов в условиях формального и неформального образования?

Поиск решения поставленной проблемы обусловил **тему** исследования: **«Развитие социальной активности будущих педагогов в процессе формального и неформального образования».**

Объект исследования: процесс развития социальной активности будущих педагогов.

Предмет исследования: содержание и способы развития социальной активности будущего педагога в процессе формального и неформального образования.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить содержание и способы развития социальной активности будущих педагогов в процессе формального и неформального образования.

Гипотеза исследования: развитие социальной активности будущих педагогов в процессе формального и неформального образования возможно, если:

- интегрирован потенциал формального и неформального образования, обеспечивающий развитие социальной активности будущего педагога;
- разработана и внедрена система мероприятий, обеспечивающих развитие коммуникативных и организаторских склонностей.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие **задачи** исследования:

1. Проанализировать и обосновать современное состояние проблемы развития социальной активности будущих педагогов.

2. Раскрыть основные понятия исследования «социальная активность», «формальное и неформальное образование».

3. Выявить взаимодополняющий потенциал формального и неформального образования в контексте развития социальной активности будущих педагогов.

4. Апробировать содержательно-методический конструктор интеграции формального и неформального образования по развитию социальной активности будущего педагога

5. Разработать рекомендации по развитию социальной активности будущих педагогов в процессе формального и неформального образования.

Теоретическо-методологическую основу исследования составили:

– теории: развития личности (Г.М. Анохина, Л.Н. Бережнова, Б.С. Гершунский, Е.С.Зорина, Л.М. Митина, Б.Е. Фишман и др.); социально-педагогического взаимодействия (Н.А.Доронина, А.Н.Ивашов, М.В.Ломаева, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов и др.); формального и неформального образования (В.А.Горский, В.В.Горшкова, Г.М.Гринберг, А.А. Макареня, О.В. Ройтблат, Д.Е. Москвин, Т.В. Мухлаева, О.В.Павлова и др.);

– идеи профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности (Е.В. Бондарева, В.А. Кирилова, А.М. Кумушкулов, И.А. Обухова, Е.В. Пискунова, И.И.Черкасова, Т.А. Яркова и др.); о ролевой педагогической позиции и ее развития (И.Б. Акиншина, Л.В. Бендова, Т.И. Боровкова, Б.М. Игошев, А.П. Зинченко, А.В. Мартынова, С.И. Поздеева и др.);

– исследования, посвященные созданию и использованию гуманитарных технологий (Н.А.Дука, С.А.Писарева, Н.Н.Суртаева, Н.В.Чекалева, Л.А.Шипилина, Т.А.Яркова и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовалась совокупность взаимодополняющих **методов** исследования: *теоретические* – сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, обобщение теоретических положений и эмпирических данных, моделирование;

эмпирические – педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), анкетирование, тестирование, наблюдение; методы количественного и качественного анализа экспериментальных данных и статистической обработка результатов опытно-экспериментальной работы при помощи критерия Фишера.

Основные этапы исследования. В диссертации обобщены результаты исследования, проведенного в три этапа с 2015 по 2017 г.г.

Первый этап (сентябрь 2015 – декабрь 2015 гг.) – поисково-аналитический, осуществлялось изучение состояния проблемы в теории и на практике, были выявлены противоречия, определены методологические подходы и теоретические основания решения проблемы развития социальной активности в процессе формального и неформального образования. Сформулированы проблема, цель, гипотеза, определены задачи исследования. Выявлен интегративный потенциал формального и неформального образования в контексте развития социальной активности будущих педагогов. Обоснована ведущая идея исследования, реализован констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (январь 2016 –декабрь 2016 гг.) – экспериментальный, где осуществлялась разработка и теоретическое обоснование содержательно-методического конструктора развития социальной активности, отражающих этапы, содержание и способы ее развития в процессе формального и неформального образования; разработан содержательно-методический конструктор интеграции формального и неформального образования как механизм реализации процесса развития социальной активности будущих педагогов. Проведен формирующий этап эксперимента. В завершение работы на данном этапе был проведен качественный анализ промежуточных результатов исследования и корректировка рабочей гипотезы.

Третий этап (январь 2017 – май 2017 гг.) исследования – обобщающий, посвящен анализу, оценке и обобщению результатов экспериментальной

работы, корректировке выводов, оформлению результатов исследования и текста диссертационного исследования.

Результаты каждого этапа работы над исследованием были опубликованы в научных журналах и материалах конференций.

Практическая значимость исследования состоит в том, что: предложен содержательно-методический конструктор интеграции формального и неформального образования, наполненный содержательно, организационно и технологически в соответствии с этапами развития социальной активности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки;

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается: методологически обоснованной логикой исследования; применением комплекса методов, адекватных цели, задачам и предмету исследования; последовательным проведением педагогического эксперимента; воспроизводимостью результатов, свидетельствующих о результативности содержательно-методического конструктора развития социальной активности будущих педагогов в условиях формального и неформального образования; репрезентативностью выборки; применением метода математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования представлены в сборнике материалов Международной заочной научно-практической конференции «Современные проблемы общей и специальной педагогики» (г. Сургут).

База исследования: Тобольский педагогический институт им. Д.И.Менделеева, филиал Федерального государственного автономного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет». В исследовании приняли участие 75 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Структура исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Глава 1. Теоретические предпосылки проблемы развития социальной активности будущих педагогов в процессе формального и неформального образования

1.1. Сущностная характеристика понятия «социальная активность»

Проблема формирования социальной активности личности имеет достаточно продолжительную историю своего осознания и разработки в аспекте общественной, культурной и педагогической значимости. Решающим условием формирования социальной активности личности выступает целенаправленная структурно–расширяющаяся общественно полезная деятельность молодого человека, его готовность к подобному рода поведению, желание и умение действовать, проявляя ответственность, инициативу, самостоятельность.

В философских (С.К. Абачиев, В.С.Агеев, Г.С. Батищев, Э. Фромм, М. Экхарт и др.) и психолого-педагогических исследованиях (К.А. Абульханова–Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Н.А. Бернштейн, В.П. Бездухов, А. А. Бодалев, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, П.М. Ершов, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Е.И.Тихомирова, Д.И. Фельдштейн и др.) формирование социальной активности личности рассматривается как сложный образовательный процесс, протекающий в единстве коллективной и индивидуально ориентированной составляющих в условиях гуманистического стиля педагогического руководства.

Теоретические и методологические основы формирования социальной (общественной) активности личности были достаточно детально разработаны в советской педагогике (Л.М. Архангельский, Б.П. Битинас, Н.И. Болдырев, С.Н. Касаткина, Т.Е. Конникова, Т.Н. Мальковская, Л.А. Нагорных, К.Д. Радина, Ю.П. Сокольников и др.) Однако кардинально изменившиеся

обстоятельства жизни общества обусловили необходимость столь же существенного пересмотра целевых констант образовательной деятельности и методов их достижения.

Социальная активность в условиях становления современного общества рассмотрена в социально-гуманитарных науках: педагогике, социологии, психологии, философии. Термин «социальная активность» трактуется весьма противоречиво, несмотря на массовое распространение, в научной литературе существует неоднозначность в определении этого термина.

В социологической, психологической и философской литературе социальная активность личности определяется по-разному: как деятельность, как: мера деятельности в обществе и ее направленности, внутренняя способность человека, качество личности, совокупная способность субъекта к многообразию деятельных отношений с объективной действительностью.

Таким образом, единства позиций в определении социальной активности и понимании ее сущности у ученых **отсутствует** [Каргаполова Ю. В. Теоретический анализ основных подходов к определению понятия «социальная активность» // Молодой ученый. — 2014. — №21. — С. 575-577.]

А.С. Чернышевский, Ю.А. Лунев рассматривают социальную активность как особое качество и способность действовать сознательно, не только приспособляясь к внешней действительности, но и изменять ее, то есть приспособить среду к своим интересам, причем в этом взаимодействии со средой личность изменяет и саму себя [Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В. Психологическая школа молодежных лидеров. - М., 2005. – 275с.]

В работах В.З. Коган дается следующее определение: социальная активность— это сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно социально психологические качества, которые будучи диалектически взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень

или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности [Коган В.З. Общественная активность личности как социально-психологическая проблема: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1970. -22 с.]

Д.В. Шалимова определяет социальную активность как целенаправленную деятельность личности, основанную на ценностном отношении к достижению общественного блага, конструктивно преобразующую условия жизни не только самой личности, но и целой группы людей и, следовательно, формирующую социально значимые качества личности [11].

Л.Б. Консвисарева под социальной активностью понимает характеристику личности или группы, которая определяет ее готовность и способность к общественной инициативе, социальному творчеству, ответственности за свои действия перед обществом. При этом готовность понимается как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение, а способность – в значении возможности производить какие-нибудь действия [3, с. 28]. Важно, что эти значения подчеркивают и передают сущность социальной активности, которая проявляется в форме актуализированного умения личности общаться и действовать, выдвигать и решать социальные задачи, анализировать ход и результат их решения, постоянно вносить целесообразные коррективы с учетом развития общества и принимать на себя ответственность.

Проанализировав определения разных авторов можно сделать вывод, что понятие «социальная активность» рассматривается в рамках двух подходов: деятельностного или личностного.

Представители **деятельностного подхода** (Е.М. Бабосова, Г.Е. Зборовского, Е.М. Токареву, С.С. Фролов) понимают социальную активность как меру, степень, характеристику целенаправленной деятельности человека,

связанную с преобразованием общественной среды и формированием социальных качеств личности.

В рамках личностного подхода (Е. А. Якуба и А. А. Кратко) «социальная активность – это системное социальное качество личности, в котором выражается и реализуется уровень ее социальности, то есть глубина и полнота связей с социумом, уровень преобразования личности в субъект общественных отношений» [Кратко А. А., Якуба Е. А. Социология. — Харьков: Изд-во Константа, 1996. — 192с. с. 46].

Анализ литературных источников, в которых указывается на определение социальной активности личности, позволил нам классифицировать детерминанты дефиниций как:

- деятельность, отождествляемую с активностью (В. Х. Беленький,– М. В. Кириллова, В. Г. Мордкович и др.);
- действие, усилие, сознательно усиленную деятельность– (Ю. Ю. Лазаускас, Т. С. Лапина, И. И. Стародубцев, И. Ч. Христова);
- деятельность, переходящую в самодеятельность (Е. А. Ануфриев,– А. В. Зелепукин, Л. П. Станкевич);
- деятельное отношение человека к миру (Б. М. Бим-Бад);
- инициативность, деловитость творческое отношение к различным– сторонам жизни общества (В. И. Загвязинский);
- свойство или черту личности (И. П. Пеньтюхов, В. Г. Мордкович,– П. Е. Кряжев, А. Г. Ковалев, И. Н. Андрианов);
- способность личности, качество личности (Е. А. Ануфриев, Л. Н. Жилина, Н. Т. Фролова, Г. И. Кукушкин, К. И. Мамаева, В. Г. Морд-кович, И. П. Пеньтюхов);
- готовность личности к деятельности (Х. Ц. Беновски, Т. П. Богданова, Г. А. Евтеева);
- меру деятельности (Е. А. Ануфриев, В. А. Катрунов, И. С. Кон,– Г. Л. Смирнов, Л. В. Сохань, Л. П. Станкевич);

- творчество, творческую деятельность (Б. Г. Григорьян, Н. Я. До-
роница, М. Д. Тиво);
- комплекс действий (Б. М. Чернышев, А. Ясиньска, Р. Семиньска);
- единство субъективной и объективной сторон (Ю. Е. Волков, – В. Г.
Мордкович, В. В. Шепетько).

Можно сделать вывод, что практически все авторы, социальную активность рассматривают как социально и личностно интегрированный результат воспитания, которое направленно на социальное творчество как способ жизнедеятельности

В связи с этим всё большее значение приобретает социальная активность молодежи, проявляющиеся в различных общественно-значимой деятельности, такая личность сознательно ориентирована на решение задач, стоящих перед обществом, классом, социальной группой.

Следует отметить, что студенческий возраст – это период становления, развития специальных способностей, пробуждения творческих сил, поиска их приложения. Студентов отличают возросшая умственная активность, интерес ко всему новому. Развитие личностных качеств опирается на ведущие новообразования – потребность в определении цели своей жизни, своего места в обществе. Возрастает потребность в умениях «социальной ориентировки» в нашем изменяющемся мире, в осознании и реализации своих творческих возможностей[5, с. 41].

Студенты в основном осознают личную и общественную значимость учения. Познавательные интересы у них приобретают все более устойчивый характер, усиливается избирательное отношение к определенным областям знаний, к выбору профессии. Уровень развития мышления и сознательное отношение к окружающей действительности являются тем психологическим барьером, который необходим для формирования научного мировоззрения на основе получаемых знаний. Руководство познавательной деятельностью студентов со стороны взрослых приобретает характер совета, помощи с предоставлением большей самостоятельности

Таким образом, большую роль в жизни общества играет студенческая молодёжь, так как она представляет собой ту социальную группу, которая несёт в себе огромные потенциальные возможности будущего [11, с. 76].

Студенческая молодёжь как социальная группа является разновидностью группы «молодёжь». Отсюда следует, что для нее присущи все характеристики молодёжи, а также свои специфические черты: деятельность, связанная с обучением в ВУЗе, наиболее образованный слой молодёжи, резерв пополнения работников умственного труда, составная часть интеллигенции, неоднородность социального происхождения и материального положения, определенное групповое самосознание, общность интересов и особая субкультура.

Социальную активность студента, которая представлена как «сложное интегрированное качество личности, проявляющееся в инициативной, направленной, социально значимой деятельности и готовности действовать в интересах других людей» [135, с. 12]. Она формируется в результате установления системы взаимосвязей с обществом через реализацию разных видов социальной деятельности (включая общение) в процессе получения высшего образования.

Так, социальная активность связывается с удовлетворением социальных потребностей, имеющих социальное значение, побуждающих к связи с другими людьми и реализующихся посредством включения в систему общественных отношений под влиянием внешней социальной детерминации (И.Н. Банкуров, Е.Н. Васильева и др.), потребность личности – «к преобразующей деятельности во имя общественных идеалов» [432, с.18], имеющая тенденцию к изменению в процессе обучения.

Обозначенная линия исследования социальной активности студентов находит обоснование в психологической теории деятельности М.Я. Басова, А.Н. Леонтьева [213], сверхнормативной деятельности Р.С. Немова [260], целостно-функциональном подходе к анализу активности А.И. Крупнова [196] и др., раскрывающих путь формирования социальной активности

студента через включение его в разнообразную социально значимую деятельность. С этих позиций современными учеными обоснована роль социальной активности в развитии личности. Д.И. Фельдштейн установил, что проявление социальной активности в социально значимой деятельности на пользу общества обеспечивает развертывание социальной сущности субъекта и является важным в юношеском возрасте[438].

Формирование социальной активности студенческой молодёжи должно осуществляться с учетом: с одной стороны, особенностей изменяющейся социальной и образовательной среды, с другой – специфики этой социально-демографической группы, её внутренней дифференциации, места и роли в обществе, а также необходимости разрешения сложившегося противоречия между потребностями молодёжи в становлении её в качестве социального субъекта и возможностями их реализации[17, с.113].

Факторами, способствующими формированию социальной активности студенческой молодёжи, являются: стремление молодёжи к самореализации, эффективная государственная молодёжная политика, а также интересные и авторитетные для молодёжи люди. Формированию социальной активности препятствуют: неверие в общественные идеалы и безразличие общества, старших возрастных групп к проблемам молодёжи, недоверие органам власти и индифферентность самой студенческой молодёжи.

Главным критерием эффективности управления формированием социальной активности студенческой молодёжи является высокий уровень всех видов её активности и высокая степень согласованности интересов с интересами других социальных субъектов. При этом критериями высокого уровня видов социальной активности выступают:

- для познавательной активности – признание знаний и навыков их приобретения основной целью, ярко выраженная потребность в знаниях;
- для трудовой активности – важность самого процесса труда и интересной творческой работы, систематическое проявление инициативы в трудовой деятельности;

– для общественно–политической активности – наличие собственных политических убеждений, участие в деятельности общественных объединений, осведомленность о социальных проблемах общества и заинтересованность в их решении[49, с. 56].

Таким образом, анализ понятия социальной активности, позволил определить достаточное количество определений, сущность которого заключается в формировании и развитии этой активности. Одним из механизмов развития активности является формальное и неформальное образование, которое нами рассмотрено в следующем параграфе.

1.2. Особенности формального и неформального образования

Обозначив понимание социальной активности, перейдем к анализу особенностей формального и неформального образования.

Обратимся к характеристике формального и неформального образования. Изучение литературы позволило обобщить, что при анализе содержания понятий формального и неформального образования традицией является обращение к сравнительному подходу [149]. Если выделить ключевые слова – ассоциации, через которые определяются данные понятия, то, оставаясь в рамках традиционного сравнения, получим следующее:

– формальное образование–стандартизированное, структурированное, фундаментальное, институализированное, системное, организованное, иерархизированное, формализованное, нормированное по времени получения и др.;

– неформальное – вариативное, инициативное, гибкое, добровольное, локальное и др.

Дальнейший сравнительный анализ позволяет более выпукло представить отличительные особенности каждого из видов образования и уточнить их потенциал для развития социальной активности будущих

педагогов. Как известно, сущность понятия заключена в его определении. Обратимся к анализу определений.

Изучение литературы показало, что термин «формальное образование» подразумевает:

- существование в обществе учреждений, осуществляющих процесс обучения;
- государственный образовательный стандарт, который определяет требования к результатам образования, структуре и условиям реализации основных образовательных программ;
- образовательный процесс, завершающийся выдачей общепризнанного диплома или аттестата;
- культурные стандарты, идеология и политические установки в области образования [46, с. 7].

Ряд исследователей (Т. В. Мухлаева, О.В. Ройтблат, Д.Г. Сидоров) под формальным образованием понимают иерархическую, в хронологическом порядке градуированную систему образования: от начальной школы через университет, включающую общую академическую учебу, далее различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образование [127, 167, 179].

Характерной чертой формального образования является структура, формирующая многочисленные и многообразные дисциплинарные пространства, а также представляющая механизм по подготовке людей к участию во всех сферах жизнедеятельности [158, с. 301].

Формальное образование является системой стандартов, регламентирующих требования общества (государства) к системе образования в процессе обучения.

Неформальное образование в самом общем виде понимается как организованная деятельность за пределами установленной формальной системы. Зарождение неформального образования исследователи связывают с международной конференцией 1967 года в Уильямсберге, зафиксировавшей

положение о «мировом кризисе образования». Участники конференции обсуждали непригодность программ, трудность финансирования формального образования и осознание отставания образовательного и экономического роста. Идея повышения качества жизни, актуализировавшаяся в 70-х годах XX в., обострила поиск новых подходов к формальному образованию и послужила толчком к развитию неформального образования [126, с. 123].

Как показывает анализ литературы, в изучении феномена неформального образования выделяются две основные концепции: американская и европейская. Основоположителем американской концепции является философ и психолог Джон Дьюи, раскрывший идеи неформального и информального образования в конце XIX века в работе «Моё педагогическое кредо» [65, с. 57].

Первые же работы по изучению неформального образования появляются в 70-х годах прошлого века. Исследование американской концепции неформального образования показывает, что развитие данного феномена идет в основном не от теоретической концепции и программ ее реализации, а от динамично изменяющейся жизни и познавательных потребностей людей, требующих для удовлетворения все новых и разнообразных образовательных услуг. Поэтому, по мнению Л.В. Жуковой, «неформальное образование гуманно по своей природе, так как обращено к человеку, его интересам и потребностям» [74, с. 9]. Специалисты отмечают, что уже в 1990-2000-е гг. в США фактически была налажена инфраструктура неформального образования, включающая в себя организации, ведущие на этих видах образования успешный бизнес [48].

Европейская концепция рассматривает неформальное образование через парадигму образования в течение всей жизни. В 2000 году после Лиссабонского саммита ЕС издаётся «Меморандум о непрерывном образовании Европейского союза», в котором непрерывное образование

делает неформальное образование равноправными участниками процесса обучения [117].

В последующих документах, определяющих основные параметры европейской образовательной системы, неоднократно подчёркивалась необходимость признания полученных подобным способом знаний и выработки общих критериев для соотнесения неформального образования в разных странах [4].

Международная стандартная классификация образования, опубликованная в 1997 г., определяет неформальное образование как «любое организованное и обладающее преемственностью образовательное мероприятие, которое может проходить как в образовательном учреждении, так и за его пределами и охватывать лиц всех возрастов. Программы неформального образования необязательно выстраиваются в систему «лестницы» и могут иметь разную «продолжительность» [116].

На распространение данного понятия повлияли экспертные заключения, сделанные в 2007 году Общественной палатой и Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики», обозначившие неформальное образование как фактор конкурентоспособности страны и значимый элемент современных образовательных систем [171, с. 33].

А.В. Жожиков отмечает, что неформальное образование имеет целью компенсировать недостатки и противоречия традиционной образовательной системы и часто удовлетворяет насущные образовательные потребности, которые не удовлетворены формальным образованием [72].

С.И. Змеев, говоря о неформальном образовании, подразумевает «обучение, организованное в стенах учебных заведений (например, на производстве, в клубах и т.п.), отнюдь не всегда осуществляемое профессиональными преподавателями и не обязательно завершающееся получением документа. Сюда можно отнести кружки, секции, лингвистические центры и т.д.» [84, с.11].

Таким образом, опираясь на выделенные сущностные характеристики формального и неформального образования, которые в целом достаточно согласованы и непротиворечивы с точки зрения разных авторов, обозначим их понимание в данном исследовании в контексте профессионального образования:

– формальное профессиональное образование – это образование, реализуемое образовательными организациями высшего образования на основе федеральных государственных образовательных стандартов, обеспечивающее овладение студентами заданной совокупностью компетенций и завершающееся выдачей документов государственного образца;

– неформальное образование – это организованная образовательная деятельность, не включенная в установленную формальную систему, ориентированная на потребности обучающихся, реализуемая по разработанным программам специалистами, не всегда имеющими педагогическое образование, обеспечивающая овладение субъектами определенными компетенциями, не всегда подтверждаемая получением документа об образовании.

Уточним ряд позиций по выделенным выше признакам, продолжая использовать сравнительный подход по отношению к формальному и неформальному образованию.

Как отмечает Т.В. Мухлаева, первое сопоставление между академизированными системами формального и неформального образования предпринято в 80-90-х годах XX века. Формальное образование определяется системно ориентированным характером обучения, где обучаемые являются пассивными реципиентами знаний, умений и отношений, транслируемых им системой образования через преподавателя и воспроизводимых по требованию. Неформальное образование первоочередно направлено на личностно ориентированное обучение, где создается уникальное знание, конструируемое на основе опыта [127, с. 159].

Анализируя различные источники получения образования, Д.Е. Москвин отмечает, что неформальное образование происходит часто вне специального образовательного пространства, в котором чётко обозначены цели, методы и результат обучения [237] в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером, а также представляет собой различные курсы, тренинги, короткие программы, которые предлагаются на любом этапе образования или трудовой деятельности, обычно не сопровождается выдачей документа, чаще всего носит целенаправленный и систематический характер [126, с.120].

Определенные различия между формальным и неформальным образованием на основе конструирования образовательной программы выявили исследователи Т. Джеффс и М.К.Смит. В этом смысле формальное образование рассматривается как образование, организуемое «сверху вниз». Почти все программы подготовки, обеспечиваемые работодателями и государством, попадают в эту категорию. Неформальное образование, в свою очередь, организуется в интересах учащихся, и, как правило, в планировании программ принимают участие сами учащиеся, то есть оно в значительной мере осуществляется «снизу вверх», на основе согласованных образовательных программ [241].

Интересный вывод сделан О.Н.Шиловой, которая отмечает, что активный поиск инновационных подходов, методов образовательной деятельности идет как на официальном научно-педагогическом поле, в большей степени затрагивающем формальное образование, так и на социально-экономическом поле, где в большей мере развивается неформальное образование [225, с.18].

Результаты сравнительного анализа формального и неформального образования представим в виде таблицы (табл.1).

Таблица 1.

Сравнительный анализ формального и неформального образования

Признак сравнения	Формальное профессиональное образование	Неформальное образование
Цели-результаты	Приобретение профессии, получение диплома об уровне образования и подтверждение квалификации.	Удовлетворение образовательных потребностей личности, личностное и профессиональное развитие.
Субъекты – организаторы образовательного процесса	Осуществляется профессионально подготовленным персоналом, имеющим соответствующий уровень образования и квалификацию.	Осуществляется различными категориями людей, специалистами сферы общественной практики, не обязательно имеющими специальное образование.
Источники получения	Специально организованное образовательное пространство.	Вне специального образовательного пространства, в образовательных или общественных организациях, клубах, кружках, во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером, на различные курсах, тренингах, программах.
Условия организации и получения	Организуется в аккредитованных образовательных организациях по лицензированным образовательным программам. Регулируется нормативными актами, реализуется в соответствии с ФГОС, имеет четкое временное ограничение. Имеются ограничения и требования для поступления. Завершается итоговой государственной аттестацией. Подтверждается документом об образовании государственного образца.	Организуется некоммерческими неправительственными организациями, гражданскими организациями, юридическими или физическими лицами, не всегда имеющими лицензии на образовательную деятельность. Регулируется договорными отношениями, нет четких временных рамок. Нет особых требований и ограничений для участия в программе. Завершается самооценкой, рефлексией, анализом приращенного потенциала. Не обязательно подтверждается документом о получении образования.
Поле развития	Преимущественно официальное научно-педагогическое.	Преимущественно социально-экономическое.
Направление движения инициативы в конструировании образовательной программы	Сверху – вниз, инициатива принадлежит государству, работодателям.	Снизу – вверх, на основе согласованных образовательных программ.
Мотивация субъектов, получающих образование	Чаще на первый план выходят внешние мотивы, дополняемые внутренними.	Чаще первичны внутренние мотивы получения образования, дополняемые внешними.
Соотношение	Ведущая роль на этапах детства,	Ведущая роль в образовании

формального и неформального образования	и юношества и молодости, а неформальное образование рассматривается прежде всего как дополнительное.	взрослых, к формальному образованию обращаются чаще всего в связи с необходимостью документально зафиксировать или подтвердить определенный уровень компетенций, квалификации.
---	---	--

Как видно из таблицы, формальное и неформальное образование существенно отличаются друг от друга. Однако эти отличительные особенности позволяют выделить их взаимообогащающие свойства [226]. Представим их в виде диад, в которых на первом месте обозначены характеристики и особенности формального, а на втором – неформального образования:

- системность, обеспеченность всего спектра профессий – локальность, гибкость, избирательность;
- обязательность – добровольность;
- основной механизм освоения базовых профессиональных компетенций – инструмент освоения компетенций, позволяющих оперативно решать краткосрочные задачи;
- вектор определения средне- и долгосрочной стратегии профессионального развития – механизм оперативного реагирования на изменения на рынке труда.

Таким образом, формальное и неформальное образование имеют определенный

1.3. Развитие социальной активности будущих педагогов в процессе интеграции формального и неформального образования в вузе

Выделив основные характеристики формального и неформального образования на основе сравнительного подхода, обратимся к их возможностям в развитии социальной активности будущих педагогов. Для данного исследования значимым явилось положение о том, что свойства и

закономерности педагогического явления (в нашем случае развития социальной активности в процессе формального и неформального образования) внешне проявляются, обнаруживают себя в парном комплексе обычно противопоставляемых или противоположных признаков, к которым нами отнесены особенности формального и неформального образования. Соответственно, следующим шагом исследования явился поиск интеграционных возможностей формального и неформального образования в развитии социальной активности будущих педагогов, которые могут быть заключены как раз в комплексном использовании отличительных особенностей рассматриваемых видов образования.

Как показал анализ литературы, вопросы интеграции формального и неформального образования привлекают внимание ученых. В отечественной науке основная доля исследований связана с этапом общего образования. Большой вклад в развитие теории интеграции формального и неформального образования на данном этапе вносит научный коллектив института содержания и методов обучения РАО: В.А. Горский, М.В. Рыжаков, Г.Ф. Суворова [128], Н.Ф. Родичев [165], ярославская научная школа: С.Л. Паладьев, Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева [87], М.В. Груздев [55] и др.

Вопросы интеграции формального и неформального образования активно обсуждаются и на полях стран Восточного партнерства. Но здесь пока вопросы развития неформального образования связаны с определением его статуса, места и роли в системе непрерывного образования. Так, в республике Беларусь неформальное образование понимается как дополнительное, в Азербайджане и Армении – как составная часть профессионального, в Украине – как часть образования на протяжении всей жизни [142].

Обратимся к анализу отдельных результатов научных исследований, имеющих существенный интерес в рамках изучения возможностей формального и неформального образования в развитии социальной активности будущих педагогов.

В.А. Горский формальное и неформальное образование рассматривает через их интеграцию, под которой понимается «процесс, направленный на обеспечение полноты и цельности образования путем взаимодействия, взаимопроникновения, и расширения возможностей учебной (классно-урочной) и внеучебной (внеклассной, внеурочной, внешкольной) деятельности, характеризуемый гармонией и согласованностью интересов всех субъектов образования» [128, с. 115].

Н.В. Чекалева обращает внимание на то, что на современном этапе развития общества школа и вуз, не являясь окончательным звеном на пути образования личности, интегрируются в систему непрерывного обучения. При этом перед образовательными учреждениями профессионального образования стоит задача формирования устойчивой мотивации не только обучения, но и самообразования [214, с. 16].

Иными словами, в рамках вузовского образования должны создаваться условия для:

- развития мышления;
- выработки практических навыков;
- изучения процедур, алгоритмов, технологий различных видов деятельности;
- увеличения числа практикумов, интерактивных и коллективных форм работы;
- формирования практических навыков анализа информации, представленной в разном виде;
- развития потребности в самообразовании [214, с. 25].

Связь формального и неформального образования актуализирует действие следующих принципов управления знаниями:

- принцип соответствия условий и возможностей продуцирования, освоения и применения знаний;
- принцип обновления знаний;

- принцип прагматической мотивации;
- принцип синергетики, что является полем развития ролевой педагогической позиции [47, с. 5].

Формальное и неформальное образование определяются факторами успеха в управлении знаниями, где выделены:

- четкие цели и ясность формулировок решаемых задач на каждой ступени образования;
- предмет управления, т.е. те знания, которые особенно важны для самоопределения обучающихся;
- освоение технологий прагматических коммуникаций;
- интеграция мотивационных составляющих на каждой ступени образования [110, с. 62].

Актуальным представляется тезис о «стирании границ» между формальным и неформальным образованием, высказанный М.В. Груздевым [55]. В современных условиях профессиональное образование приобретает неформальные черты, а неформальное, напротив, в некоторой степени формализуется. Это вызвано скоростью изменений в различных сферах жизнедеятельности людей. Стремление системы реагировать на потребности личности и социальный заказ требует гибкости и вариативности, что может быть обеспечено за счет интеграции формального и неформального образования, поскольку для достижения современного качества образования жесткие рамки формального образования становятся тесными. И, наоборот, границы неформального образования также расширяются. Оно становится уже не просто сферой досуга, развлечения, проявления активности, а рассматривается как самостоятельный источник получения актуального образования. «Формальное и неформальное образование комплементарны. Они существуют одновременно. Элементы одного вида образования можно найти в другом» – выдержка из доклада рабочей группы по неформальному образованию Совета Европы, 2001 г. [49].

Еще одним результатом, значимым для нашего исследования, является

складывающееся в практике как общего, так и профессионального образования и представленное в научно-педагогической литературе понимание ограниченности формального образования в формировании метапредметных результатов, ключевых и базовых профессиональных компетенций обучающихся, которые не могут быть сформированы в рамках одного предмета. В этом смысле неформальное образование обладает широким метапредметным потенциалом.

Можно обобщить, что стратегия интеграции формального и неформального образования как открытой системы заключается в последовательном разблокировании границ формального образования, в обеспечении более многосторонних горизонтальных связей со сферой неформального образования, выход на продуктивное взаимодействие с другими социальными партнерами в решении образовательных задач. В результате расширяется образовательное пространство и познавательная база субъекта, увеличивается возможность применения в практике неформального образования методов и технологий, освоенных в формальном образовании, расширяется круг прохождения социальных и педагогических проб [169, с. 20].

На основе анализа литературы и опыта практической педагогической деятельности, выделим возможности формального и неформального образования в их взаимодополняющем потенциале для развития социальной активности студентов. В качестве признаков выступают выделенные и обоснованные выше диады «взаимодополняющих противоположностей» формального и неформального образования. Результаты оформим в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Возможности формального и неформального образования в развитии социальной активности будущих педагогов

Взаимодополняющие противоположности (формальное/неформальное)	Формальное образование	Неформальное образование

ьное)		
Системность/ локальность, гибкость, избирательность	<p>Целостная, структурированная по циклам образовательная программа, сочетающая теоретическое и практическое обучение, аудиторную, самостоятельную, учебно-исследовательскую деятельность, учебные и производственные практики, в рамках которой может быть выстроена поэтапная траектория развития ролевой педагогической позиции. Имеются требования к результатам, процессу и условиям реализации образовательного процесса. Разработана система педагогического, методического, информационного, материально-технического и др. обеспечения, поддержки и сопровождения студента в процессе обучения.</p> <p>Возможные риски: формализм, стандартоцентричность, не всегда отвечает их разноплановым профессиональным интересам, личностным запросам и ожиданиям студентов, не всегда четкое понимание студентами важности освоения той или иной дисциплины, низкая социальная и познавательная активность, преобладание объектной позиции над субъектной, длительность освоения программы, преобладание у вузовских преподавателей роли транслятора знаний как ведущей педагогической позиции в качестве образца для восприятия и т.д.</p>	<p>Собственный выбор программы, обучение в ситуации приоритета субъективности участников, возможность видеть разные роли организаторов программ и курсов: модераторов, фасилитаторов, мотиваторов, тьюторов и др. Как правило, краткосрочность программы, вследствие чего возможность быстро получить и оценить приращенный образовательный потенциал, инициативность, наличие потребности в освоении программы.</p> <p>Возможные риски: фрагментарность, хаотичность в обучении; из-за отсутствия формальных требований возможность прекратить обучение в любое время; сложно организовать себя, не всегда есть необходимое обеспечение программы.</p>
Обязательность/ добровольность	<p>Реализуется на основе образовательной программы. Обеспечивается охват всех студентов. Студент развивает</p>	<p>Реализуется на основе собственного выбора, способствует построению индивидуальной</p>

	<p>ролевой репертуар в рамках аудиторной, внеаудиторной, самостоятельной, исследовательской работы, в процессе учебных и производственных практик, в предлагаемых формах и на основе принятых норм. Формируются базовые компетенции, необходимые для проявления разнообразной ролевой педагогической позиции.</p> <p>Возможные риски: низкая внутренняя мотивация, не всегда студент осознает передаваемый ему опыт как личностно значимый.</p>	<p>образовательной траектории развития ролевой позиции, проявлению творчества, расширению субъективного опыта, проявлению образовательной и социальной активности, появлению возможности инициирования собственной программы, что обеспечивает расширение ролевого репертуара (организатора, модератора, мотиватора, тьютора, фасилитатора и др.).</p> <p>Возможные риски: невысокий охват студентов, желающих использовать конкретную возможность для развития ролевого репертуара.</p>
<p>Основной механизм освоения базовых профессиональных компетенций/инструмент освоения компетенций, позволяющих оперативно решать краткосрочные задачи</p>	<p>Освоение студентом системы знаний (фундаментальных, динамических, конкретно-прикладных); освоение умений: познавательных, регулятивных, аналитических, прогностических, конструктивных, коммуникативных и др.; участие в учебной, казипрофессиональной и профессиональной деятельности, в том числе через систему учебных и производственных практик, что позволяет получить опыт реализации профессиональных функций; решение конкретных профессиональных задач с использованием знаний и умений с целью развития компетенции; реализация исследовательских умений через апробацию инноваций; развитие ролевой позиции в различных социально-педагогических ситуациях; расширение социальных контактов.</p> <p>Возможные риски: недостаточная связь теории и практики, условия для</p>	<p>Расширение профессионального кругозора, соответствие разноплановым профессиональным интересам, личностным запросам и ожиданиям студентов; приобретение осознаваемых студентом дефицитных компетенций; возможность сразу применить на практике полученные знания; участие в разнообразных видах деятельности, позволяющих проявлять и занимать разную ролевую позицию; преобладание интерактивного обучения.</p> <p>Возможные риски: проблемы в формировании системы знаний, преобладание фрагментарных знаний над фундаментальными; развитие определенных групп умений в ущерб другим; возможные трудности с встраиванием полученных знаний и умений в общую систему; увлечение определенной ролевой позиции в ущерб другим и т.д.</p>

	проявления разных ролевых позиций типичны, не достаточно многосторонних ситуаций для их проявления, преобладание пассивного обучения над активным и интерактивным.	
Вектор определения средне- и долгосрочной стратегии профессионального развития/ механизм оперативного реагирования на изменения на рынке труда.	Система реализации ФГОС по подготовке профессиональных кадров. Есть четкие стандарты и критерии качества формального профессионального образования. Возможные риски: инертность системы, медленное реагирование на изменение запросы общества, экономики и личности, отставание от потребностей рынка труда.	Система совершенствования процесса профессиональной подготовки и приведения её в соответствие новому уровню знаний и потребностям практики; быстрое реагирование на социальный заказ и потребности личности. Возможные риски: нет четких стандартов и критериев качества неформального образования.

Как наглядно видно из таблицы, возможные риски, имеющиеся в формальном образовании, компенсируются потенциальными возможностями неформального, и наоборот: возможные риски неформального образования компенсируются потенциальными возможностями формального. Проведенный анализ позволяет утверждать, что для развития социальной активности студентов необходимо объединить потенциал формального и неформального образования. Только тогда его можно будет рассматривать как средство развития социальной активности будущих педагогов. Однако для использования потенциала формального и неформального образования необходимо выстроить процесс согласования и наращивания взаимосвязей субъектов обоих видов образования [129, с. 15].

В соответствии с вышесказанным, под интеграцией формального и неформального образования будем понимать процесс, направленный на обеспечение полноты и цельности образования путем преодоления межпредметной разобщенности, основанный на взаимодействии и расширении возможностей аудиторной и внеаудиторной деятельности всех субъектов образования, характеризуемый гармонией их взаимоотношений и согласованностью интересов, осуществляемый как по вертикали, так и по

горизонтали в специально созданном целостном образовательном пространстве [146, с. 301].

Интеграция в данном случае – это не просто согласование учебных программ профессионального образования разного уровня и направлений подготовки как компонента образовательного процесса, а обусловленный задачами непрерывной подготовки педагогов переход к такой структуре и содержанию обучения, которые отвечали бы педагогически адаптированному опыту профессиональной деятельности [54].

Представим взаимодействие формального и неформального образования как поле развитие социальной активности будущих педагогов (рис.2).



Рисунок 1. Формальное и неформальное образование как поле развития социальной активности студента

В результате данного взаимодействия процесс профессиональной подготовки студентов выстраивается как согласование двух составляющих: с одной стороны, формального образования, где обучение должно соответствовать требованиям ФГОС ВПО (ФГОС ВО), а с другой – неформального образования, которое расширяет образовательное пространство, отвечает разноплановым профессиональным интересам, личностным запросам и ожиданиям обучающихся, способствует «совершенствованию образовательных стандартов, приводя их в соответствие новому уровню знаний и потребностям практики» [128, с. 37]. При этом неформальное образование рассматривается нами как механизм

усиления формального в контексте развития социальной активности будущих педагогов.

Таким образом, можно предположить, что взаимодополняющие свойства формального и неформального образования в процессе их интеграции через согласование и наращивание связей усиливают влияние и расширяют возможности в развитии ролевой педагогической позиции студента, образуя взаимосвязанное поле. Связующими звеньями формального и неформального образования является адаптированный алгоритм, предложенный Е.М. Харлановой [209, с. 95]. Основываясь на идее вертикальной структуры понятийного поля педагогической интеграции (связь – взаимосвязь – взаимодействие – взаимопроникновение – органический синтез), обоснованной в работах Н.К. Чапаева [213, с. 145], автором был разработан алгоритм интеграции формального и неформального образования, включающий 5 этапов [209, с. 95]:

1 этап. Установление связей формального и неформального образования. Характеризуется проявлением инициатив, предложений о сотрудничестве с одной из сторон в отношении другой.

2 этап. Формирование взаимосвязей формального и неформального образования. Характеризуется появлением двусторонних связей, установлением коммуникации и обмена информацией.

3 этап. Взаимодействие формального и неформального образования. Характеризуется появлением совместных акций, проектов, реализация которых осуществляется на основе договоренностей о сотрудничестве.

4 этап. Взаимопроникновение формального и неформального образования. Появление таких форм сотрудничества, которые становятся традиционными для каждого субъекта, составляют узлы интеграции, их реализация невозможна вне взаимосвязи двух сторон.

5 этап. Синтез формального и неформального образования.

Выводы по 1 главе

1. Уточнено содержание понятий «социальная активность» и «социальная активность студента». Под социальной активностью понимается

Развитие социальной активности будущих педагогов рассматривает взаимодействия в поле формального и неформального образования, что способствует успешному решению профессиональных задач.

2. Выделены сущностные характеристики формального и неформального образования на основе сравнительного подхода по таким признакам, как: цели-результаты; субъекты – организаторы образовательного процесса; источники получения; условия организации и получения; поле развития; направление движения инициативы в конструировании образовательной программы; мотивация субъектов, получающих образование; соотношение формального и неформального образования на разных этапах развития личности.

3. Определены взаимообогащающие и взаимодополняющие свойства формального и неформального образования по следующим основаниям: системность, обеспеченность всего спектра профессий/ локальность, гибкость, избирательность; обязательность/ добровольность; основной механизм освоения базовых профессиональных компетенций/ инструмент освоения компетенций, позволяющих оперативно решать краткосрочные задачи; вектор определения средне- и долгосрочной стратегии профессионального развития/ механизм оперативного реагирования на изменения на рынке труда, расширяющие возможности развития ролевой педагогической позиции студента.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию социальной активности будущих педагогов в процессе формального и неформального образования

2.1. Исследование социальной активности студентов

Целью опытнo-экспериментальной работы является проверка результативности развития социальной активности студента в процессе формального и неформального образования. Экспериментальной базой выступил Тобольский педагогический институт им. Д.И.Менделеева (филиал ТюмГУ). В эксперименте приняли участие 75 студентов очной формы обучения направления подготовки «Педагогическое образование» филиала ТюмГУ в г.Тобольске. Опытнo-экспериментальная работа проводилась с сентября 2015 г. по март 2017 г.

Опытнo-экспериментальная работа включала следующие этапы исследования: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе исследования кроме оценки развития социальной активности студента и готовности изучались условия, в которых данная позиция может развиваться, а именно потенциал формального и неформального образования.

1. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) направлена выявление уровня коммуникативных и организаторских склонностей, ответам оценки «5» и «4» был присвоен высокий уровень, «3» – средний уровень, «2» и «1» – низкий уровень (Приложение 1).

2. Методика «Самоактуализационный тест» (САТ) (Ю.Е. Алешина и др.) позволяет определить творческий и духовный потенциал человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие

окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, ценностную ориентацию, гибкость поведения, сенситивность по отношению к себе, самоуважение и самопринятие и т. д. (Приложение 2). Данные качества являются значимыми развития социальной активности будущих студентов.

САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым и ряду дополнительных шкал. Базовыми являются шкалы компетентности во времени и поддержки. 12 дополнительных шкал составляют 6 блоков – по две в каждом. Каждый пункт теста входит в одну или более дополнительных шкал и, как правило, в одну базовую. Таким образом, дополнительные шкалы фактически включены в основные, они содержательно состоят из тех же пунктов.

По методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина полученные результаты позволили определить проблемные поля в области развития не только коммуникативных и организаторских склонностей.

Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 3

Таблица 3

Результаты исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина (констатирующий этап), %

Параметры Уровень	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности	Средний показатель
Низкий	40,6	38,9	39,7
Средний	30,8	36	33,4
Высокий	28,6	25,1	26,9

Из представленной таблицы 3, видно, высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей присутствуют у 26,9% респондентов. Студенты данной группы не теряются в новой обстановке,

быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Отметим, что данная категория студентов проявляют социальную активность в условиях вуза, участвуют в соревнованиях, готовы выступать на учебных занятиях и отстаивать свою точку зрения, а также имеют хороший словарный запас, необходимый для плодотворного и разностороннего общения, а также отличительные способности организатора.

33,4% респондентов показали средний уровень проявления организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых может быть успешной в педагогической деятельности, но нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной работе по развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

39,7 % респондентов показали низкий уровень коммуникативных и организаторских склонностей. Данные студенты не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Однако, из 39,7% респондентов 26,8% получивших оценку «2» могут работать над развитием коммуникативных и организаторских способностей, тогда как 13,1% респондентов, получивших оценку «1» не в полной мере осознают направленность выбранной профессии педагога, от которого требуются для выполнения своих функций именно организаторские и коммуникативные способности. Наблюдение за учебной и внеучебной деятельностью студентов показало, что данные студенты являются «посетителями» учебных занятий, не проявляют заинтересованности, творческого подхода, но при этом отвечают на просьбы преподавателя.

Полученные результаты по методике «Коммуникативные и организаторские способности» дают основание говорить о том, что показатели по коммуникативным и организаторским склонностям приближены друг к другу и актуализируют значимость развития коммуникативных и организаторских склонностей у студентов – будущих педагогов, которым предстоит выполнять определенные функциональные роли с целью решения задач по обучению и воспитанию обучающихся.

2. По методике «Самоактуализационный тест» (САТ) сводные результаты количества респондентов по уровням представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования по методике «Самоактуализационный тест» (САТ)(констатирующий этап), %

Уровни Шкалы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Шкала компетентности во времени	3,4	62,3	34,3
Шкала поддержки	-	56,6	43,4
Шкала ценностной ориентации	23,4	38,9	37,7
Шкала гибкости поведения	-	58,8	41,2
Шкала сенситивности	2,3	41,7	56
Шкала спонтанности	6,9	50,3	42,8
Шкала самоуважения	23,4	50,3	26,3
Шкала самопринятия	2,8	38,3	58,9
Шкала представления о природе человека	6,9	50,3	42,8
Шкала синергии	11,4	53,2	35,4

Шкала принятия агрессии	-	44	56
Шкала контактности	2,9	41,1	56
Шкала познавательных потребностей	2,9	70,8	26,3
Шкала креативности	-	37,7	62,3
Средние показатели	6,2	49,6	44,2

У респондентов в основном преобладают по всем шкалам низкий и средний уровни – 44,2% и 49,6 % соответственно, тогда как с высоким всего 6,2%.

С целью определения дальнейшей деятельности по развитию социальной активности студента, а также содержания, способов и форм формального и неформального образования проанализируем полученные результаты по шкалам:

– *шкала компетентности во времени* – преобладающим является средний уровень – 62,3%, тогда как высокий уровень характерен только для 3,4 % респондентов, что свидетельствует: во-первых, о способности испытуемых жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или как подготовку к «подлинной жизни» в будущем; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение и психологическое восприятие времени свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности. У 34,3% респондентов проявляется низкий уровень компетентности, что означает ориентацию лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути. Развитие компетентности во времени будущему педагогу будет способствовать проектированию и прогнозированию выхода из проблемной ситуации, как детей, так и самого педагога, что является необходимой составляющей социальной активности;

– *шкала поддержки* – у 56,6% респондентов преобладает средний уровень и у 43,4% – низкий, что свидетельствует о высокой степени

зависимости, конформизма, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), о внешнем локусе контроля. Будущему педагогу необходимо знать, что именно поддержка лежит в основе его деятельности, которая может быть педагогической, психологической и социальной.

Дополнительные шкалы представлены блоками.

I. *Блок ценностей* – включает две шкалы: 1 – *ценностной ориентации* и 2 – *гибкости поведения*; первая шкала характеризует сами ценности, вторая – особенности их реализации в поведении.

1. *Шкала ценностной ориентации* измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности (здесь и далее высокий уровень по шкале характеризует высокую степень самоактуализации). Исследование показало, что у 37,7 % респондентов низкий уровень, у 38,9% – средний и лишь 23,4% имеют высокий уровень по данной шкале, что подчеркивает их самоактуализацию и наличие ценностей, необходимых для развития ролевой педагогической позиции и профессионального становления.

2. *Шкала гибкости поведения*. Низкий уровень зафиксирован у 41,2% респондентов, средний показатель – у 58,8 % и высокий уровень не выявлен.

Шкалы ценностной ориентации и гибкости поведения дополняют друг друга, однако показатели по выделенным уровням шкалы ценностной ориентации не соотносятся с показателями шкалы гибкости поведения, что говорит о необходимости развития ценностной ориентации для выбора ролевой педагогической позиции и дальнейшего профессионального становления студента, с одной стороны, и отсутствием путей применения и реализации данных ценностей в поведении, в частности в профессиональной деятельности, с другой стороны.

Следует подчеркнуть, что блок ценностей характеризуют такие ролевые педагогические позиции, как:

– «дистанционная», где происходит понимание выбранной профессии педагога, детей как ценности его деятельности. В подтверждение

сказанному приведем пример из мнения студента: *«Нахожусь далеко от детей, но понимаю ценность детей и педагогического труда и предвижу результат в процессе взаимодействия с ними»* (Михаил Г.);

– «уровневая», с положениями «под», «над», «наравне» – требует гибкости поведения в положениях «над», «под» и уважения мнения и личности ребенка;

– «кинетическая», с положениями «впереди», «сзади», «вместе» выражает умение вести за собой детей, что требует также гибкости в поведении, понимания субъект-субъектного отношения как необходимого составляющего взаимодействия педагога как с детьми, так и другими субъектами образовательного процесса, где взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие и др. находят отражение в положении позиции «вместе»;

– «содействия», где педагог опирается на личностный смысл и интересы ребенка, создает условия для развития личностного потенциала ребенка и т.д.

II. Блок чувств – представлены шкалами 3 и 4 – *шкала чувствительности к себе* определяет то, насколько человек осознает собственные чувства и *шкала спонтанности* – в какой степени они проявляются в поведении.

3. Шкала чувствительности к себе показывает характерологическую особенность человека, способность ощущать, различать и реагировать на внешние проявления и действия, происходящие вокруг него. Для большинства студентов (56%) характерен низкий уровень по чувствительности, что свидетельствует о непонимании своих потребностей и чувств, тогда как средний уровень у 41,7 % - о понимании. Высокий уровень выявлен только у 2,3%, студентов, которые понимают, чего они хотят и как этого достичь. Именно на первой стадии развития ролевой педагогической позиции – «дистанционной» – происходит первое знакомство с педагогической профессией и проявляется отношение каждого студента к себе, к будущей профессии, где основным субъектом его деятельности является ребенок.

4. *Шкала спонтанности* позволила нам определить, что для 42,8 % респондентов характерен низкий уровень, что свидетельствует о затруднении справиться с внезапными моментами и боязни показать свои эмоции окружающим. Считаем, что возникает необходимость развития способностей, направленных на последовательное, обдуманное действие в профессиональной деятельности через выработку умения к целеполаганию, проектированию и прогнозированию.

50,3 % респондентов имеют средний уровень, что позволяет говорить о целенаправленных действиях демонстрировать свои эмоции окружающим. 6 % респондентов отличились высоким уровнем по данной шкале, что говорит об умении без определенного стеснения владеть новой ситуацией, вести себя вполне естественно в незапланированной ситуации. Проявление спонтанности позволяет занять ролевую педагогическую позицию в соответствии с ситуацией.

III. Блок самовосприятие включает в себя шкалы *самоуважение* и *самопринятие*.

5. *Шкала самоуважения*. 26 % респондентов имеют низкий уровень, что подчеркивает неумение студентов осознавать свои достоинства и положительные черты; 50 % – средний уровень, что свидетельствует об оценке положительных и отрицательных характеристик; 23 % – высокий уровень, которые ценят свои достоинства и уважают себя за них.

6. *Шкала самопринятия*. 58,9 % респондентов имеют низкий уровень, что говорит о неумении принимать свои недостатки и принятия себя таким, какой есть; 38,3 % респондентов – средний уровень, оценивают свои достоинства, но не готовы в полной мере принимать свои недостатки, 2,8 % - обладают высоким уровнем самопринятия себя вне зависимости своих достоинств и недостатков.

В развитии ролевой педагогической позиции необходимым является не только признание поступательного движения от позиции дистанционной к позиции содействующей, но и оценка себя в выполнении той или иной роли.

IV. Блок концепции человека представлен шкалами – *представление о природе человека и синергии*.

7. *Шкала представления о природе человека*. Низкий уровень у 42,8 % респондентов свидетельствует о неготовности воспринимать индивидуальные особенности людей, при этом происходит оценивание каждого человека (например, добрый или злой, элементы мужественности-женственности и т.д.). Средний уровень у 50,3 % респондентов является показателем понимания, того, что в обществе есть определенная необходимость воспринимать людей с их положительными и отрицательными сторонами и индивидуальными особенностями. Для 6,9 % респондентов характерен высокий уровень, где проявляется склонность воспринимать природу человека как уникальную и индивидуальную личность.

Знания о природе человека используются при выполнении различных ролевых педагогических позиций.

8. *Шкала синергии* раскрывает суммирующий эффект взаимодействия двух или более факторов, людей, выполняемых ролей. Так, 35,4 % респондентов имеют низкий уровень, для которых характерны: не целостное восприятие человека, частое сопоставление личностных особенностей человека с его работой, качествами, профессией и т.д. 53,2 % респондентов имеют средний уровень, проявляя понимание различных характеристик у окружающих людей. Для 11 % респондентов характерен высокий уровень, что определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей.

Итак, концепция человека – это система осознанных и относительно устойчивых представлений о самом себе, о других людях, связанных со следующими характеристиками: жизнестойкостью, функциональностью и адаптивностью. Данные характеристики позволяют представить педагога как органическую систему, где его жизнестойкость выражается в следовании своей ролевой педагогической позиции, функциональность – в умении

выполнять роли, адаптивность – в умении работать с различными категориями детей, семей.

Таким образом, в процессе профессионального становления студент-будущий педагог, выбирая ролевую педагогическую позицию, опирается на индивидуальные особенности детей.

V. Блок межличностной чувствительности представлен шкалами – принятия агрессивности и контактности.

9. Шкала принятия агрессии. У 56 % респондентов отмечается низкий уровень, что свидетельствует о непринятии своей агрессии и негативных эмоций как естественного проявления; у 44 % – средний уровень, характеризующий понимание отрицательных эмоций и их оценки как нормы. Высокий уровень по данной шкале не выявлен. Изучение феномена проявления агрессии в процессе выполнения определенной ролевой педагогической позиции позволит нам своевременно корректировать определенные отклонения в поведении наших респондентов.

10. Шкала контактности показывает у 56 % респондентов низкий уровень, что свидетельствует о неумении находить быстрый контакт с окружающими людьми; у 41,2 % – средний уровень, показывающий стремление к налаживанию эмоционального контакта при взаимодействии с одноклассниками, детьми, педагогами и родителями и т.д. И только 2,9 % респондентов имеют высокий уровень, что говорит об их способности адаптироваться к субъект-субъектному общению.

Межличностная чувствительность при выполнении ролевых педагогических позиций выступает, как умение корректировать свое поведение и выстраивать отношения в системе «педагог-ученик», «педагог-родитель» и др., что определяет технологическую составляющую педагогической деятельности.

11. Шкала познавательных потребностей, показывает ощущаемую человеком необходимость в отсутствующем знании, способе или условиях действия, требуемых для достижения поставленной цели при выполнении

теоретического или практического задания. Так, 2,9 % респондентам присущ высокий уровень, что означает готовность и стремление к приобретению знаний; 70,8 % – средний уровень, присутствует желание получать новые знания, однако стандартность не позволяет им выйти за рамки достигнутого; 26,3 % – низкий уровень потребности к приобретению знаний.

12. Шкала креативности. 62,3 % респондентов имеют низкий уровень креативности, остальные 37,7 % – средний уровень, высокий уровень не обнаружен. Креативность – это показатель творческих способностей индивида, характеризующихся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, необходимых педагогу с новым типом мышления.

В целом по результатам констатирующего этапа исследования определены следующие проблемы в развитии социальной активности будущих педагогов:

- недостаточное проявление организаторских и коммуникативных склонностей, что затрудняет построение взаимоотношений на основе диалога, сотрудничества, партнерства;
- отсутствие рефлексии, что говорит о неумении работать над собой, совершенствоваться и самообразовываться.

2.2. Развитие социальной активности будущих педагогов в процессе интеграции формального и неформального образования

Для изучения социальной активности будущих педагогов было необходимо создать соответствующие условия, то есть решить задачу объединения потенциала формального и неформального образования. Теоретическим основанием для этого явился алгоритм интеграции, описанный в первой главе. Остановимся на организационных вопросах его реализации.

Первоначально нами были проанализированы возможности формального образования и имеющийся в вузе на данный момент, а также перспективный потенциал неформального образования с точки зрения влияния на развитие социальной активности, проведены дискуссии, круглые столы с целью расширения потенциала неформального образования. Результатом стала разработка рабочей «дорожной карты», отражающей возможные связи.

Далее по мере необходимости осуществлялось оформление условий сотрудничества с привлеченными людьми для организации неформального образования, проводились интегрированные занятия, методические семинары преподавателей и людей, задействованных в неформальном образовании, в том числе преподавателей разных кафедр, с целью развития двусторонних связей, установления коммуникации и расширения информационного обмена. На данном этапе работы возник вопрос о валидации неформального образования. Для стимулирования участия студентов в различных проектах и курсах в рамках неформального образования было предложено учитывать их активность через получение дополнительных баллов в условиях рейтинговой системы оценки по отдельным дисциплинам в рамках формального образования. Результатом этапа явились установленные связи между субъектами реализации формального и неформального образования.

Проведенная работа позволила перейти к следующему этапу – взаимодействия между формальным и неформальным образованием. На данном этапе, дополнительно к реализуемым курсам и программам в рамках формального и неформального образования, начинается реализация совместной деятельности – совместные образовательные и социальные проекты. Например, для подготовки к летней педагогической практике в рамках формального образования организуются Школы вожатых в рамках неформального образования, для организации которых приглашаются как вузовские преподаватели, так и специалисты, работающие по программам

детского отдыха. Результат этапа – наличие программ совместной деятельности, объединение усилий для реализации совместных проектов.

Следующая ступень объединения формального и неформального образования – это взаимопроникновение формального и неформального образования, появление таких форм сотрудничества, которые становятся традиционными, составляют «узлы» интеграции, их реализация невозможна вне взаимосвязи двух сторон. Это различные интегрированные курсы, образовательные форумы. Например, ежегодная конференция студентов, магистрантов и молодых ученых «Молодежь в социокультурном пространстве». Подготовка к конференции начинается в рамках формального образования через курсы «Технологии самообразования», где студенты учатся писать статьи, проектировать, работать с текстом. В рамках неформального образования организуются традиционные мини-курсы по научно-исследовательской работе, проходят заседания Клуба молодых исследователей. Сама конференция становится площадкой инновационных форм демонстрации результатов исследований студентов, магистрантов, аспирантов. Еще одним примером новой формы является Фестиваль популяризации науки. В рамках неформального образования организуются просмотры актуального научного кино, интерактивные исследовательские площадки, «битвы ученых», которые затем обсуждаются на разных учебных предметах в форматах дискуссий, лекций в рамках формального образования. Студенты организуют площадки с целью популяризации науки для школьников, выступая в роли организаторов, модераторов. Результатом этапа являются формы, получающие статус традиций как «узлы» объединения формального и неформального образования.

Наконец, своеобразной «вершиной» объединения формального и неформального образования становится появление определенной инфраструктуры неформального образования, в том числе различных центров, объединений, клубов, научных лабораторий и мастерских, ассоциаций, ресурсных центров и др. На данном этапе студенты сами

становятся источником различных инициатив, образуя «самоорганизующуюся систему в межсистемном взаимодействии». В качестве примера можно привести волонтерский отряд «СВеча». Набирает популярность Киноклуб, деятельность которого была предложена студенткой 4 курса социально-педагогического факультета. Работает Центр сетевого взаимодействия и т.д. Результатом этапа является созданная инфраструктура неформального образования. Представим описанную организационную деятельность по объединению потенциала формального и неформального образования в виде таблицы (табл. 5).

Таблица 5

Объединение потенциала формального и неформального образования

Этап	Характеристика этапа	Результат
1 этап. Установление связей формального и неформального образования.	Характеризуется проявлением инициатив, предложений о сотрудничестве с одной из сторон в отношении другой. Выделяются возможности формального образования и имеющийся в вузе на данный момент, а также перспективный потенциал неформального образования с точки зрения влияния на развитие ролевой позиции, проведены дискуссии, круглые столы с преподавателями с целью расширения потенциала неформального образования.	Разработка рабочей «дорожной карты», отражающей возможные связи.
2 этап. Формирование взаимосвязей формального и неформального образования	Характеризуется появлением двусторонних связей, установлением коммуникации и обмена информацией. Оформляются условия сотрудничества с привлеченными людьми для организации неформального образования, проводятся интегрированные занятия, методические семинары преподавателей и людей, задействованных в неформальном образовании, в том числе преподавателей разных кафедр.	Договоры о сотрудничестве, установленные связи между субъектами реализации формального и неформального образования
3 этап. Взаимодействие формального и неформального образования	Характеризуется появлением совместных акций, проектов, реализация которых осуществляется на основе договоренностей о сотрудничестве. Начинается реализация совместной деятельности – совместные	Программ совместной деятельности, реализация совместных проектов

	образовательные и социальные проекты.	
4 этап. Взаимопроникновение формального и неформального образования	Появление таких форм сотрудничества, которые становятся традиционными для каждого субъекта, составляют узлы интеграции, их реализация невозможна вне взаимосвязи двух сторон. Это различные интегрированные курсы, образовательные форумы.	Формы, получающие статус традиций как «узлы» объединения формального и неформального образования
5 этап. Синтез формального и неформального образования.	Появление определенной инфраструктуры неформального образования, в том числе различных центров, объединений, клубов, научных лабораторий и мастерских, ассоциаций, ресурсных центров и др. На данном этапе студенты сами становятся источником различных инициатив, образуя «самоорганизующуюся систему в межсистемном взаимодействии».	Инфраструктура неформального образования

Описанная деятельность по объединению потенциала формального и неформального образования может рассматриваться как организационное обеспечение процесса развития ролевой педагогической позиции студента.

Перейдем к описанию содержания и способов развития социальной активности студента(рис. 3).



Рисунок 3. Содержание технологического блока организационно-технологического компонента

Использование каждой из представленных технологий, методов и форм в процессе развития социальной активности у студента вуза способствует решению сложных неструктурированных проблем, развитию аналитических, творческих, коммуникативных и организаторских способностей [12, с. 5].

В условиях формального образования освоение социальной активности осуществлялось через:

– лекционные и практические занятия по следующим дисциплинам: «Педагогическая риторика», «Педагогика школы», «Педагогическая

психология», курсы по выбору «Социально-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса»;

- учебную психолого-педагогическую практику;
- выполнение курсовых работ.

Усиление формального образования в развитии социальной активности студента осуществлялась в условиях неформального, через включение студентов-первокурсников в:

- творческие студии, коллективы, кружки, тренинги («Адаптационный веревочный курс»);

- мероприятия («Ярмарка студий», «Калейдоскоп профессий» и др.);
- комплексные программы тренингов и упражнений, направленных

на развитие коммуникативных, творческих и организаторских способностей (Приложение 14);

- социально-значимую деятельность, построенную на основе добровольчества и связанную с субъектами будущей деятельности педагога (детьми, семьями, педагогами, общественностью, другими специалистами и различной категорией населения т.д.), где отражаются личные взгляды и позиции субъекта.

В качестве ведущей формы этой деятельности выступило волонтерское движение «СВеча» Тобольского педагогического института им. Д.И.Менделеева (филиал ТюмГУ). Студент первого курса, проходя через волонтерское движение, участвовал в организации и проведении акций: «Подари игрушку детям», «Сердце отдаю детям», «В кругу семьи» и др.

Ступенчатая форма содержательно-методического конструктора отражает зафиксированную на основе анализа опыта тенденцию увеличения форм участия студентов в неформальном образовании при снижении форм участия в формальном в контексте развития ролевой педагогической позиции, что свидетельствует о росте самоорганизации и расширении влияния неформального образования на заключительной стадии вузовской

профессиональной подготовки. Данный конструктор является развивающимся, позволяя наполнять конкретным содержанием и способами развитие ролевой педагогической позиции студента на разных стадиях в направлении соответствующих векторов (рис.7).

Формальное образование				Неформальное образование			
Стадия профессионального самоопределения, самоидентификации		Стадия профессиональной компетентности	- Курс «Современные образовательные технологии»; - Курсы по выбору «Тренинг социального взаимодействия».	Краткосрочные курсы: «Технология модерации в педагогической деятельности».	- Научно-исследовательская, проектная и грантовая деятельность -мини-конференции: -круглые столы; -мастер-классы и др.	-Творческие студии; -Школа лидерства; - акции; -флеш-мобы и т.д.	- Тренинги; - Интернет-консультирование; - вебинары; - деловые игры; - практикумы и др.
		- «Практикум по решению задач»; - «Социальная психология»; -Курсы по выбору: «Основы педагогического мастерства», - «Методика организации летнего отдыха детей».	- Психолого-педагогическая практика по классному руководству и производственная – летняя педагогическая практика; - выполнение курсовых работ.	- Тренинг «Развитие коммуникативных умений и навыков»; - Краткосрочный курс: «Основы тьюторского сопровождения субъектов образовательного процесса».	Социальные практики: педагогические отряды, инструктивные лагеря, волонтерские сообщества, экологические отряды и др.	Творческие мероприятия («Лучшая академическая группа», «Лига старост», Конкурс – фестиваль «Студенческая весна» и др.	Стадия ценностной ориентации
		- «Педагогическая риторика»; - Педагогика школы»; - «Педагогическая психология».	Курс по выбору: - «Социально-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса».	- Психолого-педагогическая практика; - Выполнение курсовых работ по проблемам тьюторства, фасилитации, модерации и др., развития ролевых педагогических позиций.	- Институт наставничества; -Тьюторское сопровождение; -Волонтерство; -Тренинги и др.	- Научно-исследовательская деятельность в рамках СНО; - Участие в реализации проектов; - Выступления на научно-практических конференциях и т.д.	
		Курсы модуля «Педагогика»: - «Введение в специальность»; - «История образования и педагогической мысли».	Курсы модуля «Психология»: - «Общая психология».	Курсы по выбору: - «Тренинг уверенности в себе»; - «Волонтерство в социально-педагогической деятельности».	Психолого-педагогическая практика.	- тренинги «Адаптационный веревочный курс»; -Творческие мероприятия: «Ярмарка студий», «Калейдоскоп профессий» и др. ; - Волонтерство.	

Рисунок 7. Содержательно-методический конструктор интеграции формального и неформального образования

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования, представляющая собой совокупность целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-диагностического компонентов, реализующая проективно-прогностическую, мотивационную, образовательную и контролирующие функции, в совокупности со стадийной моделью развития ролевой педагогической позиции, отражающей последовательность стадий расширения ролевого репертуара педагога, получают в качестве механизма реализации содержательно-методический конструктор, рассматриваемый как инструмент содержательного, методического и организационного обеспечения процесса реализации моделей.

Таким образом, развитие социальной активности будущих педагогов осуществляется в условиях формального и неформального образования, через вхождение студента в стадийную модель развития ролевой педагогической позиции до его готовности к их реализации. Стадийная модель развития ролевой педагогической позиции – это поступательное движение от позиции «дистанционной» к позиции «содействия», результатом которого является сформированность готовности студента к реализации таких педагогических позиций как: педагог-тьютор, педагог-фасилитатор, педагог-модератор, педагог-исследователь, педагог-инноватор, педагог-мотиватор и др.

2.3.Эффективность интеграции формального и неформального образования в развитии социальной активности будущих педагогов

Целью контрольного этапа эксперимента является проведение повторного исследования социальной активности будущих педагогов в процессе формального и неформального образования. На основе анализа и сравнения полученных результатов констатирующего и контрольного этапов исследования определялась эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы по реализации структурно-функциональной модели развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования.

На данном этапе исследования применялся тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем.

По методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина полученные индивидуальные результаты контрольного этапа представлены в таблице 6.

Таблица 6

Сравнительные результаты по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина (констатирующий и контрольный этапы), %

Уровень \ Параметры	Коммуникативные склонности		Организаторские склонности		Средний показатель	
	Конст. этап	Контр.этап	Конст. этап	Контр.этап	Конст. этап	Контр.этап
Низкий	40,6	20,6	38,9	18,9	39,7	19,7
Средний	30,8	37,7	36	41,7	33,4	39,7
Высокий	28,6	41,7	25,1	39,4	26,9	40,6

Анализ результатов показал, что:

– 40,6 % респондентов имеют *высокий уровень* коммуникативных и организаторских склонностей с оценкой, прирост составил 13,7%. По коммуникативным склонностям увеличение показателя наблюдается с 28,6 %

до 41,7 % (прирост 13,1), организаторским – с 25,1 % до 39,4 % (прирост 14,3). Для данной категории студентов характерны инициативность, социальная активность, мобильность, самостоятельность и ответственность, которые говорят о готовности студента к реализации ролевой педагогической позиции;

– 39,7% респондентов имеют *средний уровень* коммуникативных и организаторских склонностей, прирост составил 6,3% (с 33,4 % до 39,7%) по коммуникативным склонностям и 12 % по организаторским склонностям (с 23,4 % до 35,4 %);

– 19,7% респондентов обладают *низким уровнем*, отмечается уменьшение числа респондентов по коммуникативным склонностям на 20 % (с 40,6% до 20,6 %) и по организаторским – 20 % (с 38,9 % до 18,9%).

Развитию коммуникативных и организаторских склонностей, необходимых для выполнения различных ролевых педагогических позиций студента способствовали психолого-педагогическая практика по классному руководству и производственная – летняя педагогическая практика.

Об этом свидетельствуют выступления студентов на итоговой конференции по практике по классному руководству и отчеты по летней педагогической практике:

– *«я присутствовал на родительском собрании на тему «Развитие социальной активности детей подросткового возраста», где классный руководитель использовал групповой метод работы с родителями, в процессе которого родители предлагали мероприятия, направленные на развитие социальной активности детей (Артем Б.);*

– *на родительском собрании выбран родительский комитет – это фасилитационная группа. Классный руководитель модерирует фасилитационную группу для разработки стратегии и принятия грамотных решений педагогических проблем или проведения воспитательных мероприятий» (Надия Ш.);*

– «в процессе участия в организации и проведении собрания мною были использованы различные формы работы с детьми и родителями: креативные игры с детьми, тренинг для родителей «Знаю ли я своего ребенка». Использование различных форм, методов позволили расширить мои знания о ролевой позиции педагога – фасилитатора, умеющего создать атмосферу сотрудничества, раскрыть возможности детей и родителей в процессе их взаимодействия (Ирина Б.).

Обратимся к отчетам студентов по летней педагогической практике.

– «летняя педагогическая практика дала самое главное - бесценный опыт общения с детьми. Главным достижением считаю то, что мне удалось установить доброжелательные отношения с детским коллективом, оказать конкретную действенную помощь в решении проблемных ситуаций, где я выступала тьютором и фасилитатором, поддерживая детей (Эльвира Ш.);

– «общаясь с детьми, приходилось не раз отвечать на их вопросы, тем самым узнавать что-то новое и для себя. Я столкнулась с тем, что не все дети проявляли активность, интерес к коллективным творческим делам. Поэтому, модерлируя мероприятия я старалась передать инициативу самим детям» (Оксана П.);

– «были дети, с которыми сложно найти общий язык. Поэтому я всегда находился в поиске тех форм, методов, технологий, способствующих раскрытию возможностей и индивидуальных особенностей детей. Во многом, успех моей деятельности зависел от знаний, которые я получил в процессе обучения, от помощи и советов своих преподавателей (Сергей С.).

Обобщенные результаты контрольного и констатирующего этапов представлены на рисунке 9, из которого видно увеличение доли респондентов с высоким, средним и уменьшение с низким уровнями коммуникативных и организаторских склонностей.

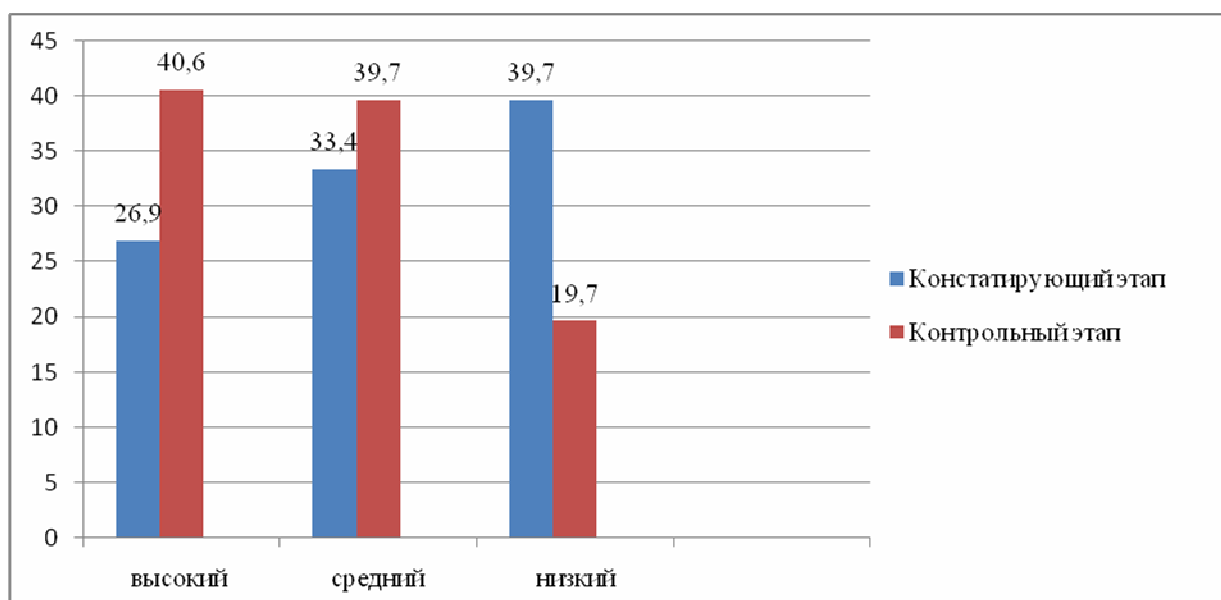


Рисунок 9. Динамика развития коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина(констатирующий и контрольный этапы), %

Следует отметить, что 80,3% респондентов показали готовность к реализации ролевой педагогической позиции. Из 19,7% респондентов с низким уровнем, 12,9% - получившие оценку «2» выразили свое желание развить коммуникативные и организаторские способности через участие в тренингах, краткосрочных курсах в неформальном образовании, а 6,8% - имеющие оценку «1» не готовы к реализации ролевой педагогической позиции, что связано с низкой мотивацией выбора профессии.

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского, В.А. Федорошина были статистически обработаны при помощи критерия Фишера, который показал, что уровень развития коммуникативных и организаторских способностей на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития коммуникативных и организаторских способностей на констатирующем этапе (приложение 27).

4. По методике «Самоактуализационный тест» (САТ) полученные сводные результаты контрольного этапа по количеству респондентов представлены в приложении 28 и таблице 19.

Таблица 19

Сравнительные результаты по методике «Самоактуализационный тест» (САТ) (констатирующий и контрольный этапы), %

Шкалы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	конст.этап	контр.этап	конст.этап	контр.этап	конст.этап	контр.этап
Шкале компетентности во времени	3,4	24	62,3	60	34,3	16
Шкала поддержки	-	40	56,6	40	43,4	20
Шкала ценностной ориентации	23,4	41,7	38,9	42,3	37,7	16
Шкала гибкости поведения	-	4	58,8	72	41,2	24
Шкала сенситивности	2,3	8	41,7	56	56	36
Шкала спонтанности	6,9	8	50,3	64	42,8	28
Шкала самоуважения	23,4	30,3	50,3	52	26,3	17,7
Шкала самопринятия	2,8	12	38,3	56	58,9	32
Шкала представления о природе человека	6,9	11	50,3	56	42,8	33
Шкала синергии	11,4	16	53,2	56	35,4	28
Шкала принятия агрессии	-	12,6	44	49,7	56	37,7
Шкала контактности	2,9	8	41,1	56,6	56	35,4
Шкала познавательных потребностей	2,9	12	70,8	72	26,3	16
Шкала креативности	-	24	37,7	56	62,3	20
Средние показатели	6,2	18	49,6	56,3	44,2	25,7

У респондентов произошли следующие изменения по основным шкалам:

– *компетентности во времени* – преобладает средний уровень. При этом зафиксировано перераспределение показателей с низкого уровня на средний, а со среднего на высокий, в связи с чем отмечается прирост показателя высокого уровня на 20,6% и уменьшение показателя низкого уровня на 18,3%. Развитие компетентности во времени позволило студентам

понять и осознать, что ролевые педагогические позиции играют ключевую роль в современном обществе, так как общество нуждается в «многофункциональном», конкурентноспособном педагоге;

– *поддержки* – выделены равнозначные показатели высокого и среднего уровней. Прирост респондентов с высоким уровнем составил 40% и уменьшение респондентов с низким уровнем – 23,4%. Все выполняемые роли педагога в процессе обучения и воспитания связаны с умением поддержать, сопереживать, оказать помощь, прежде всего детям, а также другим субъектам образовательного пространства. Полученные результаты говорят о готовности студента к реализации ролевых педагогических позиций (педагога-тьютора, педагога-модератора, педагога - фасилитатора, педагога - инноватора и др.).

По дополнительным шкалам получены следующие результаты:

– *шкала ценностной ориентации и шкала гибкости поведения* характеризуют принятие педагогической профессии как ценности и сформированность готовности студента к реализации основных ролевых педагогических позиций: педагога-тьютора, педагога-фасилитатора, педагога-исследователя, педагога-инноватора, педагога-модератора и др.

По шкале ценностной ориентации значения среднего и высокого уровней приближены друг к другу - соответственно 42,3% и 41,7%, то есть у достаточного количества студентов произошли изменения в ценностях. Наблюдается также и уменьшение количества респондентов на 21,7% по низкому уровню с 37,7% до 16% .

В процессе реализации модели развития ролевой педагогической позиции и поступательного движения от одной стадии к другой были сформированы педагогические ценности, представляющие собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность. Именно вхождение, а затем и активное вовлечение студента в педагогическую деятельность в процессе обучения в вузе, выполнение им различных ролей, присущих

педагогу, способствовали развитию субъективности, выступающей показателем личностно-профессионального развития студента как педагога.

Одним из значимых показателей в профессиональной педагогической деятельности является группа профессионально-личностных ценностей, составляющих в своей совокупности систему ценностных ориентаций педагога, которая включает ценности:

- связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

- удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);

- ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

- позволяющие осуществлять самореализацию (творческий характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);

- дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, послужной рост и др.).

По *шкале гибкости* средний уровень остался преобладающим, прирост составил 13,2%; низкий уровень уменьшился на 17,2%; высокий уровень увеличился на 4 %. Полученные результаты свидетельствуют о гибкости респондентов в поведении, умении взаимодействовать как с детьми, так и другими субъектами образовательного процесса (коллегами, родителями, представителями иных организаций и т.д.).

Блок чувств по шкале сенситивности у большинства, а именно 8% респондентов с высоким уровнем и 56% - средним уровнем, отражают понимание своих чувств и умение реагировать на ситуации, принимать соответствующие решения, занимая при этом определенные педагогические позиции. По *шкале спонтанности* увеличились показатели по высокому уровню на 2,9% (с 6,9% до 8%), по среднему уровню – на 14,3% (с 50,3% до 64%) и уменьшились показатели по низкому уровню на 14,8% (с 42,8% до 28%). Полученные результаты говорят о целенаправленных действиях, об умении владеть и вести себя адекватно в новой ситуации.

Результаты контрольного этапа *по блоку самовосприятия* по шкалам *самоуважение и самопринятие* показывает, что 30,3% (прирост 7,3%) респондентов с высоким уровнем и 52% (прирост 1,7%) со средним уровнем научились определять свои достоинства, выделять положительные черты. По шкале самопринятие отмечается перераспределение респондентов с низкого уровня на средний и на высокий. Так, респондентов с низким уровнем уменьшилось на 26,9%, а с высоким и средним уровнем увеличилось, соответственно 17,7% и 9,2%.

Блок концепции человека, включает шкалы – *представления о природе человека и синергии*. Результаты по *шкале представления о природе человека*, свидетельствуют о повышении показателей среднего и высокого уровней на 5,7% (с 50,3% до 56%) и 4,1% (с 6, 9% до 11%). Данная шкала связана с блоком ценностной ориентации, так студент воспринимает любого человека с определенными его индивидуальными особенностями как ценность. Поэтому вступление в роль педагога-фасилитатора, модератора, тьютора, исследователя и др. направлено на удовлетворение запросов не только общества в мобильном и высокообразованном педагоге, но и детей, которые сегодня ожидают современного педагога, мыслящего логично, целостно и креативно. Вышесказанное находит отражение и в полученных результатах по шкале «синергия». Результаты среднего уровня остались

практически теми же, уменьшились показатели по низкому уровню на 6,6% и увеличились по высокому – на 7%.

В реализации ролевой педагогической позиции имеет определенное значение *межличностная чувствительность*. Полученные результаты говорят о преобладающем среднем уровне по шкале принятия агрессии и по шкале контактности, а также повышении показателей высокого уровня на: 12,6%, и 5,1%; уменьшение низкого уровней на 18,9% и 20,6%. Результаты высокого и среднего уровней свидетельствуют о понимании и принятии себя и других, расширении уровня взаимной чувствительности в групповой и коллективной работе, взаимодействии и управлении эмоциями, конфликтами.

В процессе развития ролевой педагогической позиции в условиях формального и неформального образования, мы отмечаем, что студенты научились:

- объективно относиться к себе, адекватно оценивать личностные качества и поведение по отношению к окружающим;
- создавать атмосферу доверия и согласованности, углублять доверительные отношения между собой и партнерами;
- ощущать границы контактов и сотрудничества с другими людьми, изменять эти границы для благоприятного исхода взаимодействия в процессе достижения общих целей;
- преодолевать разделяющие психологические пространства;
- сохранять баланс поддержки, доверия, инициативности во взаимоотношениях в коллективе (команде);
- стимулировать эмоциональную и творческую свободу детей;
- создавать условия предоставления и получения прямой и обратной связи;
- управлять конфликтами и агрессией и преобразовывать агрессию в полезное действие.

По шкале познавательных потребностей средний уровень остался преобладающим и прежним, но произошло перераспределение показателей, а именно: увеличение количества респондентов с высоким уровнем на 9,1% (с 2,9% до 12%) и уменьшение низкого уровня на 10,3% (с 26,3% до 16%). У исследуемых студентов потребность в приобретении новых знаний о ролевых педагогических позициях возникла в условиях формального и неформального образования, которые способствовали осознанию необходимости этих знаний для жизни и деятельности. Однако развитие потребности в знаниях тесно связано с общим развитием личности, ее умением находить в содержании формального и неформального образования ответы на вопросы, касающиеся процесса обучения, воспитания, развития детей.

По шкале креативности мы отмечаем улучшение показателей в сторону высокого уровня на 24% (с 0% до 24%), среднего уровня на 18,3 % (с 37,7 до 56% и уменьшение показателя низкого уровня на 42,3 % (с 62,3% до 20%). Считаем, что у исследуемой группы студентов проявление творческих способностей характеризуется готовностью к продуцированию новых идей, входящих в структуру их профессиональной педагогической деятельности в качестве основного фактора при выполнении ролевых педагогических позиций: педагога – модератора, педагога – тьютора, педагога – фасилитатора, педагога-исследователя, педагога – инноватора и др.

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования по методике «Самоактуализационный тест» (САТ) были статистически обработаны при помощи критерия Фишера, который показал, что уровень самоактуализации на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень самоактуализации на констатирующем этапе (приложение 29).

Таким образом, структурно-функциональная модель развития ролевой педагогической позиции студента вуза в условиях формального и неформального образования является результативной, что обосновано

качественными и количественными изменениями когнитивного, личностного и технологического критериев готовности студента к реализации ролевой педагогической позиции.

Выводы по второй главе

Существование научной проблемы развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования, обусловило организацию опытно-экспериментальной работы, включающей три основных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

1. На констатирующем этапе исследования установлено, что у студентов недостаточно сформирована готовность к реализации ролевой педагогической позиции, проявляющаяся в: фрагментарности общекультурных и профессиональных знаний, ограниченности знаний о ролевых педагогических позициях; не выраженный характер коммуникативных и организаторских склонностей, что проявляется в отсутствии умения строить взаимоотношения на основе диалога, сотрудничества, партнерства, а также оценивать свои педагогические действия и выбор модели поведения при выполнении различных ролевых педагогических позиций; отсутствие рефлексии, что говорит о неумении работать над собой, совершенствоваться и самообразовываться.

Выявлена разрозненность, локальность, эпизодичность использования интегративного потенциала формального и неформального образования для развития ролевой педагогической позиции, недостаточная организационная, содержательная и методическая обеспеченность.

2. На формирующем этапе исследования реализована структурно-функциональная и стадияльная модели развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования. В структуре модели представлены содержательный и организационно-технологический компоненты. Содержательный компонент включал два

блока: информационно-ориентационный и знаниево-компетентностный. Отличительным признаком структурно-функциональной модели стало прохождение студента через стадийную модель развития ролевой педагогической позиции по этапам: теоретико-эмпирического познания – ценностной ориентации – профессионального самоопределения, самоидентификации – профессиональной компетентности, включающего четыре стадии: дистанционную, уровневую, кинетическую и позицию содействия. Развитие каждой позиции осуществлялось одновременно в формальном и неформальном образовании на основе содержательно-методического конструктора, включающего в себя: программы учебных курсов, курсов по выбору, краткосрочных курсов, тренингов, творческую, волонтерскую, проектную, грантовую, деятельность, работу института наставничества т.д.

Организационно-технологический компонент структурно-функциональной модели включал в себя два блока: организационный (алгоритм интеграции формального и неформального образования) и технологический (способы развития ролевой педагогической позиции), отражающий технологии, методы и формы подготовки студента к реализации ролевой педагогической позиции в условиях формального и неформального образования.

3. На контрольном этапе исследования доказано с помощью метода математической статистики, а именно критерия Фишера, что у студентов отмечается позитивная динамика, проявляющаяся в: готовности к социально-педагогической деятельности; повышении уровня знаний о ролях и ролевых педагогических позициях; развитии коммуникативных и организаторских склонностей; самоактуализации, характеристиками которой являются: ценностные ориентации, гибкость поведения, креативность, ответственность, и т. д.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов позволило нам зафиксировать результативность опытно-экспериментальной работы по развитию ролевой педагогической позиции студента вуза в

условиях формального и неформального образования. Оценка уровня сформированности готовности студента к реализации ролевой педагогической позиции по когнитивному, личностному и технологическому критериям на контрольном этапе выше, чем на констатирующем этапе исследования.

Заключение

Исследование проблемы развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования предусматривало решение пяти задач. *Первая задача* была связана с анализом литературы по изучению современного состояния проблемы развития ролевой педагогической позиции студента, раскрытию сущности ролевых позиций тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, инноватора и др.

Осуществленный теоретический поиск и анализ родовых терминов («позиция», «роль», «профессиональная позиция», «позиция педагога», «ролевая позиция», «педагогическая позиция») позволили выделить понятие «ролевая педагогическая позиция». Относительно предмета исследования ролевая педагогическая позиция студента – будущего педагога представляет собой совокупность профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих его мобильность, конкурентоспособность и обуславливающих выбор ролей, направленных на создание оптимальных условий для обучения, воспитания и развития детей в изменяющихся социокультурных условиях.

В контексте гуманистической направленности образования наиболее значимыми являются следующие ролевые педагогические позиции содействия образованию ребенка: педагог-тьютор, модератор, фасилитатор, исследователь, инноватор, развитие которых и является приоритетными в процессе профессиональной подготовки будущего педагога.

Вторая задача предполагала выявление взаимодополняющего потенциала формального и неформального образования в контексте развития ролевой педагогической позиции студента.

Интеграция формального и неформального образования обеспечивает развитие различных ролевых позиций будущего педагога, их осознанный

выбор и реализацию, что способствует успешному решению профессиональных задач.

Разработка и обоснование структурно-функциональной и стадийной модели развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования явилось решением *третьей задачи*.

Структурно-функциональная модель представляет собой совокупность целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-диагностического компонентов и реализует проективно-прогностическую, мотивационную, образовательную, организационную и контролирующую функции.

Целевой компонент определяется социальным заказом и потребностью общества в педагоге, готового к реализации ролевой педагогической позиции, что диктует требование к профессиональной подготовке студента – будущего педагога с расширенным ролевым репертуаром.

Содержательный компонент модели включает в себя содержание формального и неформального образования в контексте развития ролевой педагогической позиции студента.

Организационно-технологический компонент отражает процесс развития ролевой педагогической позиции в условиях формального и неформального образования через организационный (алгоритм интеграции формального и неформального образования) и технологический (многообразие способов развития ролевой педагогической позиции в рамках формального и неформального образования) блоки. Организационно-технологический компонент характеризуется как системный способ организации совместной деятельности студента и преподавателя, направленной на решение профессиональных задач с использованием технологий, методов, форм и средств в формальном и неформальном образовании, позволяющим сформировать готовность студента к реализации ролевой педагогической позиции.

Оценочно-диагностический компонент отражает критерии (когнитивный, технологический и личностный), показатели и выделенные в соответствии с ними уровни (высокий, средний, низкий) готовности студента к реализации ролевой педагогической позиции.

Стадиальная модель развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования определяет развитие ролевой позиции как движение по этапам: теоретико-эмпирического познания – ценностной ориентации – профессионального самоопределения, самоидентификации – профессиональной компетентности и включает четыре стадии: дистанционную, уровневую, кинетическую и позиция содействия. Позиция содействия объединяет современные роли педагога (тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, инноватора, мотиватора и др.) и способствует реализации функции содействия образованию школьника.

В рамках решения *четвертой задачи* был определен диагностический инструментарий и выявлена специфика его использования для оценки уровня развития ролевой педагогической позиции студента по когнитивному, личностному и технологическому критериям. Результатом решения этой задачи стала и разработка содержательно-методического конструктора интеграции формального и неформального образования, включающего программы курсов, информационные, учебные и методические материалы, банк ситуационных задач, направления деятельности различных структур неформального образования (волонтерство, институт наставничества, школа лидерства и т.д.)

Диагностика уровня развития ролевой педагогической позиции студента осуществлялась на основе оценочных характеристик ролевых педагогических позиций тьютора, модератора, фасилитатора, исследователя, инноватора, включающих совокупность объективных (позиции, знания, умения) и субъективных (индивидуальные, профессиональные, акмеологические) признаков.

Для решения *пятой задачи* была организована опытно-экспериментальная работа с целью проверки результативности моделей развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования. Количественные и качественные характеристики состояния готовности студента к реализации ролевой педагогической позиции, полученные на констатирующем этапе исследования, свидетельствовали об актуальности проблемы и подтвердили необходимость развития ролевой педагогической позиции в условиях формального и неформального образования. Респонденты демонстрировали фрагментарность знаний, недостаточный уровень коммуникативных и организаторских склонностей, не выраженную самоактуализацию и отсутствие рефлексии и др. Было выявлено отсутствие должного внимания к потенциалу интеграции формального и неформального образования, разрозненность, локальность, эпизодичность использования его интегративного потенциала для развития ролевой педагогической позиции, недостаточная организационная, содержательная и методическая обеспеченность.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялось проектирование устойчивых связей формального и неформального образования как поля развития ролевой педагогической позиции студента, апробация разработанных структурно-функциональной и стадийной моделей.

Результаты контрольного этапа, подтвержденные методами математической статистики, свидетельствуют о позитивной динамике, проявляющейся в повышении показателей высокого и среднего уровней готовности студента к реализации ролевой педагогической позиции по когнитивному, технологическому и личностному критериям.

Таким образом, можно сделать вывод, что в ходе исследования поставленные задачи выполнены, выдвинутая гипотеза и положения, выносимые на защиту, подтверждены. Результаты опытно-экспериментальной

работы показывают возможность и перспективность развития ролевой педагогической позиции студента в условиях формального и неформального образования.

Данное диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы, заключающейся в развитии ролевой педагогической позиции в условиях формального и неформального образования. Перспективным направлением дальнейшего исследования может стать интеграция формального и неформального образования с информальным в контексте развития ролевой педагогической позиции, разработка новых технологий развития ролевой педагогической позиции содействия с учетом современных информационно-коммуникационных и интерактивных технологий, разработка мониторинга оценки уровня готовности студентов к реализации современного ролевого репертуара.

Список использованной литературы

1. Абрамовских, Н.В. Концепция адаптивной системы подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности: автореферат дисс. ... доктора педагогических наук / Наталья Викторовна Абрамовских. – Челябинск, 2010. – 42 с.
2. Абульханова, А.К. Время личности и время жизни / А.К. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
3. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер; пер. Е.А. Цыпина - СПб.: «Академический проект», 1997 – 256 с.
4. Акиншина, И.Б. Развитие тьюторства в рамках студенческого самоуправления в высшей школе германии / И.Б. Акиншина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №5. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/105-6967> (дата обращения: 13.10.2014).
5. Актуальные проблемы неформального повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений // Всеросс. научн.-практ. конф. / под ред. Н.И. Мисяковой, Н.П. Недоспасовой, Е.А. Нагрелли, Е.А. Востриковой. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2012. – 202 с.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
7. Ангеловски, К. Учителя и инновации: Книга для учителя / К. Ангеловски; пер. с македон. – М., 1991. – 159 с.
8. Андрейковец, Е.М. Тьюторство как технология управления индивидуальной траекторией развития студента / Е.М. Андрейковец // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/10/39277> (дата обращения: 09.02.2015).

9. Аниськин, В.Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя вуза: проблема разграничения понятий / В.Н. Аниськин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. - Т. 12. - № . - С. 558-562.

10. Анохина, Г.М. Развитие и саморазвитие личности ученика в образовательном процессе. Монография / Г.М. Анохина. – М.: МГГУ, 2006. – 160 с.

11. Антилогова Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Лариса Николаевна Антилогова. – Новосибирск, 1999. – 434 с.

12. Антипова, М. В. Метод кейсов (casestudy): методическое пособие для преподавателей филиала / М.В. Антипова. – 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mpfmargtu.ucoz.ru/metod/metodicheskoe_posobie-1.pdf

13. Архипова, М.П., Волович, Л.А., Ибрагимов, Г.И. Педагогические технологии в интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки студентов профессиональной школы гуманитарного профиля / М.П. Архипова, Л.А. Волович и др. – Казань.: РАО, Ин-т сред. спец. образования, 1997. – 56 с.

14. Атлас новых профессии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступ: http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/?bef_2020=yes

15. Базелюк, В.В. Подготовка будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов / В.В. Базелюк // Вопросы гуманитарных наук. – М., 2005. – № 2. - С. 62-70

16. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. - 184 с.

17. Балакирева, Э. В. Профессиологические основы инновационного проектирования профессиональной подготовки педагогов / Э.В. Балакирева // Инновации. – 2005. – №1. – С. 24-26.

18. Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза / Н.М. Борытко. – Волгоград: ВГИПКРО, 2004. – 120 с.

19.Браже, Т. Г. Учитель как носитель гуманитарной культуры: традиции российского учительства и современность / Т.Г. Браже // Гуманитарная культура учителя. – СПб., 2002. – С. 32-42.

20.Бычкова, Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Наталья Ильинична Бычкова. – Пятигорск, 2006. – 320 с.

21.Верзунова, Л.В. Формирование модерационной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации / Л.В. Верзунова, Н.В. Кирий // Образование и общество, 2010. – №1(60). – С. 28-31.

22.Ветров, Ю. Проблема моделирования педагогических систем / Ю. Ветров, М. Мельникова // Высш. образование в России. 2005. – № 5. – С. 59-62.

23.Виленский, М.Я., Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под.ред. В.А. Сластенина. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 270 с.

24.Галагузова, Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов :дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Юлия Николаевна Галагузова. – М., 2001. – 373 с.

25.Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: монография / Е.О. Галицких. - СПб., 2001. – 264 с.

26.Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 3-7.

27.Гибадуллина, Ю. М. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании / Ю.М. Гибадуллина // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4. – С. 124-126.

28.Горский, В.А.Интеграция содержания формального и неформального образования/ В.А. Горский // Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы: Материалы всерос. науч.-практ. конф. – Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2013. – С.5-10.

29.Горский, В.А. Тенденции в развитии высшего и послевузовского образования / В.А. Горский // Теория и практика дополнительного образования. - М., 2009. - № 1. - С.4-7.

30.Грибанов, Н.И. Принцип соответствия как форма преемственности оснований теории / Н.И. Грибанов. – Вестник СамГУ. – № 5. – 2012. – С.84 – 89.

31.Гринберг, Г.М. Интеграция формального и неформального образования студентов и школьников [Электронный ресурс] / Г.М. Гринберг. Режим доступа:
<http://www.eorhelp.runeorhelp.runeor.openclass.ru/node/31738>

32.Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для учителя и родителей / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

33.Добряков, А. А. Синергетика в подготовке молодых специалистов / А.А. Добряков. – М., 1995. – 135 с.

34.Доронина, Н.А. Методическая система подготовки социальных педагогов в вузе к социально-педагогическому взаимодействию: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Надежда Анатольевна Доронина. – М., 2012. – 319 с.

35.Жилин, В.И. Ситуационный подход в планировании учебных занятий. Монография / В.И. Жилин. – Омск: Издательство ОмГТУ, 2006. – 150 с.

36.Жожилов, А.В. Перспективы становление новых методов образования под воздействием информационных технологий / А.В. Жожилов // Электронный ресурс<http://ims99.nw.ru/thesis.html>

37.Зеер, Э. Ф., Романцев, Г. М. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16 – 21.

38.Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.

39.Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.

40.Ковалева, Т. М. Введение в тьюторство / Т.М. Ковалева [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mioo.ru/>

41.Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 – 176 с.

42.Комраков, Е.С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дисс. ... к.п.н: 13.00.08 / Евгений Станиславович Комраков. – М., 2004. – 25 с.

43.Контекстное обучение. Педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=103>

44.Кумушкулов, А.М. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / АзаматМиннигалиевичКумушкулов. – Магнитогорск – 2006. – 23с.

45.Лаптева, М.Д. Позиция в структуре профессионального общения.дисс. ... канд. психологических наук: 19.00.07 / Марина Дмитриевна Лаптева. – М, 1999. – 216 с.

Махмутов,

46.Павлова, О.В. Включение неформального образования в жизненные стратегии взрослых / О.В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29) Академический вестник Института образования взрослых Российской академии науки. – С. 64-67.

47.Паращук, О.Неформальное образование для региональных демократических трансформаций / О. Паращук, Г. Усатенко. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf>

48.Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. - М.: Смысл, 2002. - 527 с.

49.Родичев, Н.Ф. Интеграция формального и неформального образования как механизма формирования профессионального самоопределения и личностного развития школьника / Н.Ф. Родичев // Интеграция формального и неформального образования: методические рекомендации / Под ред. В.А. Горского. – М.: УРАО ИСМО, 2011. – С. 26–45.

50.Ройтблат, О.В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: **автореферат** дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Ольга Владимировна Ройтблат. – Санкт-Петербург, 2015. – 49с.

51. Фалунина, Е.В. Психолого-педагогическая модель системы подготовки будущих учителей в пространстве современного образования: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Елена Васильевна Фалунина. – Москва, 2012. – 64с.

52. Черкасова, И.И., Яркова, Т.А. Современные технологии высшего профессионально-педагогического образования: учебное пособие / И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2013. – 177 с.